



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE VIANA DO CASTELO

Patrícia Alexandra Pires de Oliveira

## **RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA**

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Contar histórias com imagens : um estudo de caso no pré-escolar

Trabalho efetuado sob a orientação do(a)  
Gabriela Barbosa

Julho de 2014

## **AGRADECIMENTOS**

Antes de iniciar este relatório e sendo este um lugar de destaque queria, de uma forma muito pessoal, agradecer a algumas pessoas que, ao longo de todo este processo, me ajudaram a diversos níveis e, assim, contribuíram para a realização do mesmo.

Agradeço em primeiro lugar à Doutora Gabriela Barbosa pela sua orientação, pelo grande desafio a que me incentivou e pelos seus comentários assertivos e construtivos, assim como pela disponibilidade cedida nesta longa etapa e o conhecimento indispensáveis à realização deste estudo.

O meu especial agradecimento à educadora cooperante, à auxiliar e às crianças que me receberam na instituição de braços abertos, e de quem sem dúvida tive muito carinho. Sem o contributo dos mesmos este estudo não seria possível de concretizar.

À minha colega de estágio pelos conselhos, pela compreensão e por estar sempre a meu lado para que juntas este caminho fosse proveitoso.

À minha família, pelo constante apoio e compreensão que junto dela encontrei.

Ao meu marido por acreditar em mim e não me deixar desistir, mesmo quando me sentia mais desmotivada.

Mas mais importante que tudo, dedico este relatório à minha filha, a minha pequenina, pois apesar de por ela ter adiado a concretização do mesmo, foi junto dela que fui ganhar forças para o terminar. Todo o tempo parada a cuidar de ti valeu a pena.

A todos, um muito obrigado.

## RESUMO

No âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada II, inserida no Mestrado em Educação Pré-escolar, foi delineado e implementado o projeto “Contar histórias com imagens: um estudo de caso no pré-escolar”. O projeto desenvolvido insere-se no domínio da Linguagem Oral e da Abordagem à Escrita e nasce da convergência de diversas motivações e interesses, nomeadamente, o gosto pela ilustração e o interesse pela literatura infantil.

Tornou-se importante compreender de que forma as crianças em idade pré-escolar constroem a narrativa a partir do livro de imagem e de que modo o adulto pode ajudar a criança a evoluir nessa construção. Para tal, fez-se um estudo teórico a respeito da literatura infantil com o objetivo de analisar a importância das ilustrações para o livro infantil, a forma como as crianças constroem narrativas, a relação entre as linguagens verbal e visual e o modo como as ilustrações podem beneficiar as histórias contadas pelas crianças.

Neste enquadramento teórico justifica-se o presente estudo que teve como questões de investigação i) *De que forma as crianças em idade pré-escolar constroem a narrativa a partir do livro de imagem?* e ii) *De que forma o scaffolding verbal contribui na coerência estrutural da narrativa?* Implementou-se um percurso pedagógico com um grupo de 21 crianças com quatro anos de idade num Jardim de Infância do concelho de Viana do Castelo.

Para este estudo optou-se por uma metodologia de investigação qualitativa, num design de estudo de caso, usando como técnicas de recolha de dados, observação participante, entrevistas, questionários, gravação vídeo e áudio das sessões e um teste diagnóstico.

Os resultados obtidos permitiram compreender que não existe uma forma exata para as crianças construírem narrativas coerentes, mas com o apoio que o adulto vai fornecendo com as suas questões orientadoras, as narrativas das crianças vão evoluindo, tornando-se mais claras e construtivas.

**Palavras-chave:** educação pré-escolar, criança, narrativa, ilustração, scaffolding verbal, adulto

## ABSTRACT

Within the course Supervised Teaching Practice II inserted Masters in Preschool Education was designed and implemented the project "Storytelling with images: a case study in preschool." Its project falls within the field of Oral Language and Approach to Writing and born from the convergence of different motivations and interests, including a love for illustration and interest in children's literature.

It has become important to understand how children in preschool build a narrative from the picture book and how the adult can help the child develop this construction. To this end, we carried out a theoretical study about children's literature in order to analyze the importance of illustrations for children's book, how children construct narratives, the relationship between verbal and visual languages and how the graphics can benefit from the stories told by children.

In this theoretical framework itself justifies the present study was to research questions i) how children in preschool build a narrative from the picture book? and ii) how verbal scaffolding contributes to the structural coherence of the narrative?. Implemented a pedagogical journey with a group of 21 children with four years in a kindergarten in the municipality of Viana do Castelo.

For this study we chose a methodology of qualitative research, a design case study, using techniques such as data collection, participant observation, interviews, questionnaires, audio and video recording of the sessions and a diagnostic test.

The results allowed us to understand that there is no exact way for children to build coherent narratives, but with the support that the adult will provide with their guiding questions, narratives of the children evolve, becoming more clear and constructive.

**Keywords:** preschool education, child, narrative, graphic, verbal scaffolding, adult

## Índice

AGRADECIMENTOS.....	i
RESUMO.....	ii
ABSTRACT.....	iii
LISTA DE IMAGENS.....	iv
LISTA DE TABELAS.....	v
INTRODUÇÃO.....	1
Parte I- INTERVENÇÃO EDUCATIVA.....	3
1. APRESENTAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO .....	4
1.1 Caracterização do Meio.....	4
1.2 Caracterização do Contexto escolar.....	6
1.1.1 Caracterização do Jardim-de-infância e da sala de atividades.....	6
1.2.2 Caracterização do grupo.....	16
1.3 Implicações e limitações do contexto educativo.....	26
Parte II: PROJETO DE INVESTIGAÇÃO.....	28
1. ENQUADRAMENTO DO ESTUDO.....	29
1.1. Contextualização, pertinência e objetivos do estudo.....	29
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	33
2.1. A narrativa.....	33
2.1.1 A aquisição e o desenvolvimento da narrativa em idade pré-escolar.....	37
2.1.1.1. A construção da narrativa com o apoio do adulto.....	39
2.1.2. Coerência estrutural de uma narrativa.....	41
2.2. Ilustração do livro infantil.....	43
2.2.1. O livro de imagem.....	44
2.3 A construção da narrativa através da leitura de imagens do livro sem texto ..	45
3. METODOLOGIA ADOTADA.....	47
3.1 Procedimento metodológico .....	47
3.2 Seleção e caracterização dos participantes na investigação .....	48
3.3. O papel da investigadora/estagiária.....	50
3.4 Técnicas e instrumentos de recolha de dados .....	51

3.4.1 Observação Direta e Participante.....	51
3.4.2 Notas de campo.....	53
3.4.3 Gravações áudio e vídeo e registos fotográficos .....	53
3.4.4 Questionários.....	54
3.4.5 Entrevistas.....	55
3.4.6 Teste diagnóstico.....	57
3.5 Intervenção educativa .....	58
3.6 Apresentação e caracterização das tarefas realizadas.....	59
3.6.1 A Menina que não sabia ler.....	60
3.6.2 Meninos de todas as cores .....	61
3.6.3 As caras da mãe .....	61
3.6.4 Ilustrações do dia-a-dia .....	63
3.6.5 O Avental das histórias .....	64
3.7 Procedimento de análise dos dados .....	65
4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	68
4.1 Descrição e interpretação das atividades .....	68
4.1.1 A Menina que não sabia ler.....	68
4.1.2 Meninos de Todas as Cores.....	71
4.1.3 As caras da mãe.....	73
4.1.4 Ilustrações do dia-a-dia.....	76
4.1.5 O Avental das histórias.....	78
4.2 Estudo de caso .....	81
5. CONCLUSÕES .....	87
5.1 Conclusões do estudo.....	87
5.2 Limitações do estudo .....	90
5.3 Recomendações para futuros estudo .....	91
Parte III: REFLEXÃO FINAL SOBRE A PES.....	92
Reflexão final da PES I e PES II.....	93
Referências bibliográficas.....	97
ANEXOS.....	101

## LISTA DE IMAGENS

<i>Figura 1.</i> Mapa do Concelho de Viana do Castelo .....	5
<i>Figura 2.</i> Gabinete dos educadores .....	7
<i>Figura 3.</i> Casa de banho (1º piso).....	7
<i>Figura 4.</i> Cozinha.....	8
<i>Figura 5.</i> Refeitório.....	8
<i>Figura 6.</i> Ginásio.....	8
<i>Figura 7.</i> Parte frontal do recreio.....	9
<i>Figura 8.</i> Parte traseira do recreio.....	9
<i>Figura 9.</i> Quarto.....	11
<i>Figura 10.</i> Cozinha.....	11
<i>Figura 11.</i> Área da dramatização.....	12
<i>Figura 12.</i> Legos de mesa.....	12
<i>Figura 13.</i> Área da pintura.....	13
<i>Figura 14.</i> Estante área da leitura.....	14
<i>Figura 15.</i> Área da leitura.....	14
<i>Figura 16.</i> Área do quarto.....	15
<i>Figura 17.</i> Imagem da “História do Gato” .....	57
<i>Figura 18.</i> Estendal das ilustrações.....	60
<i>Figura 19.</i> Capa do livro “Meninos de todas as cores” .....	61
<i>Figura 20:</i> Cantinho da leitura modificado.....	62
<i>Figura 21:</i> Estendal das ilustrações com as ilustrações do dia-a-dia.....	63
<i>Figura 22:</i> Ilustrações do avental das histórias.....	64

## LISTA DE TABELAS

<i>Tabela 1:</i> Calendarização e estratégias associadas a cada tarefa.....	59
<i>Tabela 2:</i> Parâmetros de análise de narrativas.....	67
<i>Tabela 3:</i> Análise dos diagnósticos de Rapunzel.....	81
<i>Tabela 4:</i> Análise dos diagnósticos de Bart.....	83
<i>Tabela 5:</i> Análise dos diagnósticos de Ariel.....	84



## INTRODUÇÃO

O presente relatório está inserido no âmbito da unidade curricular da Prática de Ensino Supervisionada II (PES II) tendo sido desenvolvido em contexto Pré-escolar, num Jardim de Infância do concelho de Viana do Castelo.

Este relatório está estruturado em três partes distintas, tendo cada uma a seguinte designação, I) Intervenção Educativa, II) Projeto de Investigação e III) Reflexão final sobre a PES.

A primeira parte corresponde à caracterização do contexto educativo da Prática de Ensino Supervisionada II, que se centra na caracterização do meio onde se localiza a instituição onde ocorreu a PES II, na caracterização da sala de atividades e na caracterização do grupo.

A segunda parte refere-se ao estudo realizado e está subdividida em cinco secções.

A secção inicial contém o respetivo enquadramento do estudo desenvolvido à volta das seguintes questões de investigação: i) De que forma as crianças em idade pré-escolar constroem a narrativa a partir do livro de imagem? e ii) De que forma o *scaffolding* verbal contribui na coerência estrutural da narrativa? Nesta secção dá-se conta da contextualização e da pertinência do estudo em volta das questões anteriores, assim como os respetivos objetivos orientadores.

Na segunda secção encontra-se a fundamentação teórica que sustentou este estudo, com base em literatura de referência. Este último está dividido em 3 tópicos, estando estes subdivididos entre si. O primeiro tópico é referente à narrativa e subdivide-se, abordando a aquisição e o desenvolvimento da narrativa no pré-escolar, a construção da narrativa com o apoio do adulto, terminando com a coerência estrutural de uma narrativa. O segundo tópico é relativo à ilustração do livro infantil, falando-se essencialmente no livro de imagem. Por fim o terceiro tópico é referente à construção da narrativa através da leitura do livro de imagens sem texto.

Na terceira secção, apresenta-se a metodologia implementada durante o estudo, sendo, também, este dividido em cinco subsecções. A este nível faz-se um breve

enquadramento da metodologia e dos participantes desta investigação, descrevendo-se como foi efetuada a recolha de dados, a intervenção educativa e, por fim, faz-se, ainda, a apresentação e a caracterização das atividades e tarefas realizadas ao longo deste estudo. Segue-se a quarta secção em que se apresenta a análise e interpretação dos dados referentes a cada uma das tarefas implementadas. Na última secção são apresentadas as conclusões referentes ao estudo, assim como limitações e recomendações futuras.

Por fim, na terceira parte do relatório, é feita uma reflexão final sobre a PES, fazendo referência aos contextos da PES I e da PES II, refletindo sobre a importância desta unidade curricular no nosso desenvolvimento profissional, citando também as dificuldades sentidas ao longo desta última prática de ensino supervisionada.

## **PARTE I – INTERVENÇÃO EDUCATIVA**

## **1. Apresentação e caracterização do contexto educativo**

Na perspectiva de contextualizar o contexto educativo associado à prática de Ensino Supervisionada II, começa-se por caracterizar o meio envolvente, focando aspetos geográficos, socioeconómicos e culturais. Seguidamente apresenta-se a caracterização da instituição e da respectiva sala de atividades, bem como a apresentação do grupo de crianças envolvidas neste contexto, terminando o capítulo com uma reflexão sobre as implicações e limitações do contexto educativo.

### **1.1 Caracterização do meio**

A Prática de Ensino Supervisionada II realizou-se num jardim-de-infância pertencente a um Agrupamento de Escolas de Viana do Castelo. Este agrupamento é um estabelecimento de ensino que integra a rede pública do Ministério da Educação, pertencente o concelho de Viana do Castelo.

Viana do Castelo é um distrito português pertencente à província tradicional do Minho. Situa-se a Norte de Portugal, sendo uma cidade situada na foz do rio Lima. Tem como fronteiras o município de Caminha a norte, os municípios de Barcelos e Esposende a Sul, o município de Ponte de Lima a leste, tendo no litoral oeste o oceano atlântico. É uma cidade de fácil e cómodo acesso devido às suas funcionais auto-estradas e ao porto de mar, onde os visitantes podem fruir uma distinta qualidade de vida, quer seja pela tranquilidade e segurança do seu viver urbano, quer pela riqueza do seu património natural, monumental e histórico. A presença do rio, do monte e do mar, dão à cidade excelentes paisagens que encantam os sentidos, proporcionam um clima psicológico de descompressão e são propícios à ocupação sadia e agradável dos tempos livres.

A freguesia de Areosa é uma das 40 freguesias do Concelho de Viana do Castelo, localizada no norte de Portugal Continental. Com uma área de 11,22 km<sup>2</sup> (Censos 2011), Areosa é limitada pelas freguesias de Carreço a Norte, com Perre, Santa Maria Maior, Meadela a nascente e com Monserrate a Sul. Limitado também pelo Oceano Atlântico a Poente. Areosa é uma freguesia de fácil acesso, bastante movimentado de uns anos para

cá, devido à presença e deslocação de muitas empresas para a freguesia e à proximidade com Viana do Castelo.



*Imagem 1: Mapa do concelho de Viana do Castelo*

Deste modo, podemos classificar como principais atividades económicas da freguesia e as que incorporam a maior parte da população, a agricultura, a pecuária, o comércio, a indústria e a hotelaria. Contudo, com a crescente urbanização da freguesia aumentaram também as atividades económicas. Os transportes são imprescindíveis na sociedade atual, para que as populações se possam deslocar para adquirirem os seus bens e serviços. Areosa tem diversas vias públicas de fácil acesso, quanto à rede de transportes públicos pode dizer-se que está bem servida, respondendo às necessidades da população. Relativamente, ao fornecimento da água está abastecida por água canalizada pelos serviços municipalizados. Contudo, ainda existem famílias que possuem minas particulares e que as manuseiam para consumo próprio. A freguesia disponibilizada

contentores próprios para o lixo doméstico, ecopontos para a triagem do vidro, papel/cartão, plástico/metalo, dispersos estrategicamente por toda a freguesia de modo a dar resposta às necessidades Os habitantes têm como preocupação a preservação do património que se pode verificar que está em bom estado de conservação.

Areosa é uma vila com vários pontos de referência a nível cultural e conta com a existência de sete coletividades que enriquecem esta vila. Os patrimónios mais conhecidos da vila da Areosa são a Igreja da Vinha, a Capela de S. Mamede, o Cruzeiro da Areosa, o Poço Negro, a Quinta da Boa Viagem e a Quinta Paula Ferreira, o Fortim, Citânia de Santa Luzia, e tem como atração turística, em que se podem viver momentos de lazer, o monte de S. Mamede e a praia Porto Vinha. Em baixo colocamos as imagens correspondentes ao património cultural da Areosa. Uma das principais marcas da freguesia é a Citânia de Santa Luzia, conhecida por cidade velha, vestígios da Idade do ferro. É um local de visita obrigatória, uma vez que se encontra em bom estado de preservação. São comemoradas na Areosa duas festas anuais: sendo que uma se realiza no último fim-de-semana de julho, a Festa da Nossa Senhora da Vinha e a outra a Festa de S. Mamede no último fim-de-semana de agosto. Ambas as festas atraem muita gente.

## **1.2 Caracterização do Contexto Escolar**

### **1.2.1 Caracterização do jardim-de-infância e da sala de atividades**

A Prática de Ensino Supervisionada II foi desenvolvida num jardim-de-infância pertencente a um Agrupamento de Escolas de Viana do Castelo, numa sala com 21 crianças com 4/5 anos de idade. No presente ano frequentam a instituição 60 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade, estando estas distribuídas por três salas, de acordo com a faixa etária a que pertencem.

O Jardim-de-Infância está localizado numa freguesia, tendo apenas a valência de Jardim de Infância. Funciona num edifício que durante bastantes anos serviu de escola primária, e desde 1998 funciona como jardim-de-Infância.

O espaço interior do jardim-de-infância é constituído por dois pisos, sendo estes o primeiro andar e o rés-do-chão.

O primeiro piso é composto por 4 salas, sendo que três destinam-se à componente lectiva e a outra é utilizada para a componente de apoio à família. Existe também um gabinete para os educadores onde são realizadas as reuniões entre educadores, o atendimento aos pais, bem como todos os processos administrativos ligados à instituição. O seu mobiliário é constituído por uma secretária, uma fotocopiadora, duas mesas, armários, um computador e uma impressora.



*Imagem 2: Gabinete dos educadores*

O primeiro piso também é composto por uma casa de banho com três sanitas para as crianças.



*Imagem 3: Casa de banho (1ºPiso)*

O rés-do-chão do edifício é composto por uma cozinha, um refeitório, um ginásio, uma casa de banho para os adultos e uma casa de banho para as crianças. A cozinha está devidamente equipada possuindo todos os equipamentos adequados à manipulação e confecção dos alimentos. O refeitório possui mesas de dimensões adequadas às crianças e uma mesa para adultos.

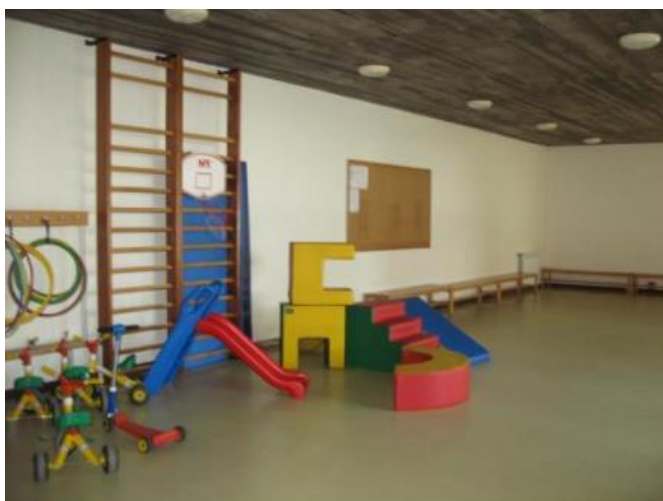


*Imagem 4: Cozinha*



*Imagem 5: Refeitório*

O ginásio é amplo apetrechado de recursos, utilizado para a realização de sessões de motricidade e de lazer. Também neste espaço, existe algum material multimédia: uma televisão, um vídeo, um DVD e um videoprojector.



*Imagem 6: Ginásio/ polivalente*



O espaço exterior está distribuído por diferentes áreas, para que as crianças possam brincar tanto na parte frontal do Jardim de Infância, como na parte de traseiras, podendo ser recriadas e trabalhadas diversas componentes lúdicas. O espaço exterior do jardim-de-infância possui uma vasta área de recreio, com diversas áreas, estando em bom estado e mostrando-se bastante seguro. Na parte frontal existe uma área que é equipada pela Câmara Municipal com o piso devidamente adequado, um escorrega, um par de baloiços e um balancé, já na parte traseira do jardim existe uma zona com uma casinha colorida, onde as crianças gostam de brincar ao faz de conta. Ainda na parte traseira estão pintados no solo diferentes jogos. Na parte inferior do recreio existe um pequeno circuito desenhado no chão, onde as crianças podem andar com triciclos. Existe um portão frontal, pelo qual se faz a entrada e saída de todos os intervenientes. O acesso ao recreio é feito por duas portas: a porta frontal pela qual as crianças entram e saem da escola e uma porta que está localizada em frente ao refeitório e pela qual saem depois da hora de almoço.



*Imagem 7: Parte frontal do recreio*



*Imagem 8: Parte traseira do recreio*

Como recursos humanos, o Jardim-de-infância conta com o apoio pedagógico da diretora coordenadora, 2 auxiliares de ação educativa, 1 animadora, 3 educadoras licenciadas, estando responsáveis por diversas tarefas 1 tarefeira e na cozinha 1 cozinheira.

O Jardim de Infância inicia as suas funções às 8h30 até 18h, sendo a componente letiva na parte da manhã entre 9h às 12h e na parte da tarde entre as 13h30 e às 15h30. No acolhimento da parte da manhã, na pausa de almoço da componente letiva e no final

da mesma, existe a componente de apoio á família, que funciona das 8h30 às 9h, das 12h às 13h30 e das 15h30 às 18h. É de salientar, que este estabelecimento conta com o apoio da Junta de Freguesia, que disponibiliza a sua carrinha para a recolha das crianças de manhã e para a distribuição pelas suas residências ao final do dia, ficando a condução da carrinha a cargo de dois funcionários da Junta de Freguesia.

No que diz respeito à sala de Jardim-de-infância é um espaço educativo onde o grupo passa a maior parte do dia, como tal está dividida em diversos espaços que proporcionam a cada criança diferentes e desafiantes atividades. É um espaço agradável com bastante luz natural, devido à existência de várias janelas. Todo o espaço de sala está organizado de forma coerente e mediante o que se espera que ofereça à criança, sendo assim um espaço seguro e convidativo.

Na sala de Jardim-de-infância existe uma rotina instituída que se repete diariamente. É através desta sequência de momentos que as crianças vão percecionando a noção de tempo. A criança, segundo Mary Hohmann et all (1979):

desde que tenha participado na sequência da rotina diária uma série de vezes e saiba o nome de cada uma das suas partes, pode começar a compreender o horário do Jardim de Infância como uma série previsível de acontecimentos. Não precisa de depender de um adulto que lhe diga o que vai acontecer a seguir. (p.819)

A estrutura do tempo em contexto de sala permite diversos tipos de interação, importantes para o desenvolvimento harmonioso de cada criança: atividades individuais, atividades em pares/ pequenos grupos e atividades de grande grupo.

Para um melhor funcionamento da sala existem vários instrumentos de gestão, nomeadamente, o mapa de presenças onde as crianças individualmente procedem à marcação das presenças; o quadro do tempo, onde marcam o respectivo tempo, o quadro de comportamento onde ao fim do dia, cada um pensa no seu comportamento apontando-o com a cor respectiva. Para além dos instrumentos de gestão acima enunciados foi pertinente a construção de um quadro de planeamento de tarefas, para que cada criança escolhesse a área para onde queria ir de forma consciente, não andando assim a saltar de área em área, podendo alterar apenas 3 vezes diariamente.

A sala não é muito grande, tendo os espaços que estar distribuídos da melhor forma, estando esta organizada por áreas de atividade. Todas as áreas têm um número limite de crianças de forma a que seja possível uma melhor organização das mesmas e de modo a responsabilizar cada criança na sua escolha e no momento de arrumar. Assim sendo cada criança tem um cartão de identificação com o seu nome e coloca-o na área para onde vai, sendo que a medida que vão trocando levam o cartão consigo.

No espaço da atividade diária existem 10 mesas com 23 cadeiras, onde as crianças trabalham não só em grande grupo mas também individualmente. É nesta área que aprendem a estar sentados e a trabalhar. Aqui são feitas as reuniões onde todos têm o seu espaço para falar, conversar, discutir ideias, negociar, ou simplesmente lanchar.

A área do “faz de conta” contempla dois espaços, sendo eles o quarto e a cozinha. O espaço e os materiais estão organizados de modo a simplificar as interações em pequeno grupo, o desenvolvimento de competências sociais, a iniciativa e expressão criativa, individual e de grupo, bem como a autonomia. Nestas áreas pode-se contactar com todo o tipo de material que permita as brincadeiras de “faz de conta”. A cozinha contém uma mesa redonda com quatro cadeiras, um forno, um lava-loiça, armários para arrumação de loiça, sendo todos estes materiais feitos de madeira. Também contém vários utensílios de cozinha como pratos, panelas, máquina de café, tabuleiros, talheres, copos, fruteira, alimentos em plástico (frutas, legumes, pão, ovos, carnes, peixes...). No quarto podemos deparar-nos com uma cama, bonecas, um espelho grande, um armário, uma cómoda e um telefone.



*Imagem 9: Quarto*



*Imagem 10: Cozinha*

A área da dramatização situa-se ao lado da área do faz de conta, para que esteja próximo desses momentos, para que as crianças possam fantasiar-se de acordo com a brincadeira que se encontram a realizar. Esta área contém diversas roupas, sapatos e adereços para que as brincadeiras possam parecer mais reais.



*Imagem 11: Área da dramatização*

As áreas das construções e dos legos de mesa permitem às crianças realizarem as suas explorações individualmente ou em pequeno grupo. Estas atividades possibilitam o desenvolvimento de competências matemáticas, resolução de problemas, respeito pelos outros e trabalho colaborativo. Os materiais são materiais de construção, tais como martelos, parafusos, brocas, de várias formas, arrumados em caixas. Existem, também legos de diversos tamanhos, sendo os maiores usados na área das construções e os mais pequenos usados na área dos legos de mesa, numa mesa própria para essas construções.



*Imagem 12: Legos de mesa*

A área dos jogos de mesa decorrem nas mesas de atividade e integravam vários tipos de puzzles, jogos de encaixe de madeira, dominós, jogos de enfiamentos, picos com tabuleiros, blocos lógicos entre outros. Todo este material está devidamente etiquetado, para que possa ser guardado na devida prateleira. Neste momento as crianças podem realizar trabalho em pequenos grupos como individualmente, consoante a ordem do docente.

A área de expressão plástica contempla o desenho, a modelagem, o recorte e a colagem. Assim sendo as crianças têm ao seu dispor, material de desenho como folhas brancas e lápis de cor, materiais de modelagem como plasticina de várias cores e acessórios como facas de plástico, rolos de massa, cortadores de massa, formas diversas para cortar a plasticina; material para recorte e colagem, bem como jornais, revistas e panfletos publicitários assim como tesouras, cola e pincéis.

Na área da pintura as crianças têm ao seu dispor um quadro onde fixam a sua folha dispondo de materiais de pintura como tintas de várias cores e pincéis. Para protegerem a sua bata diária existe uma bata protetora própria para este trabalho, evitando assim que as crianças se sujem. O contacto com a pintura proporciona que a criança exteriorize os seus pensamentos, emoções, e que enriqueça e desenvolva o seu sentido estético. Para a secagem dos trabalhos existia um placar de cortiça onde os trabalhos são fixados com pioneses. Nas paredes existiam ainda outros placares de cortiça para exposição dos trabalhos das crianças. Estas atividades contribuem para o desenvolvimento da atenção/concentração/empenhamento da criança nas tarefas, a autonomia e a responsabilidade bem como a exploração de diversos materiais de forma a desenvolver o sentido estético e artístico.

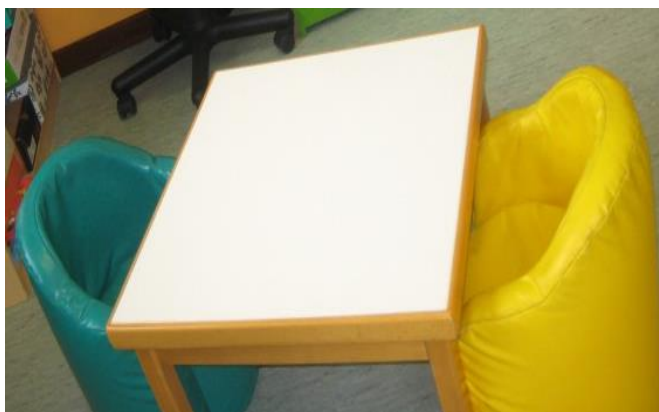


*Imagem 13: Área da pintura*

A área da leitura situa-se num dos locais que se considera mais sossegado da sala, para além de estar próximo de uma janela contendo assim bastante luz natural. Este espaço contém uma pequena mesa quadrada e dois puffs. Os livros estão arrumados numa estante expositora de forma a pôr em evidência a sua capa, sendo mais fácil para cada criança pegar no livro que quer. Nesta área há a possibilidade de se potenciar competências como a imaginação e criatividade, o gosto pela leitura e o interesse pela expressão escrita. Não existe uma grande diversidade de livros e estes também não iam sendo modificados ao longo do tempo e que por vezes levava a que houvesse um certo desinteresse por parte das crianças.



*Imagem 14: Estante da área da leitura*



*Imagem 15: Área da leitura*

A área do computador foi uma área nova que surgiu e que muito interessou o grupo. Nesta área a criança usa o computador para jogar jogos didáticos com diversos temas para o seu desenvolvimento, assim como contactar com o programa paint, manipulando as mais diversas ferramentas.

A área do quadro era talvez a área menos procurada inicialmente, mas que com o tempo, passou a ser mais requisitada. Aqui as crianças realizam os seus desenhos e também começam a decodificar o código escrito, copiando algumas letras que vêm pela sala, ou pedindo a um adulto que escreva nomes, para que possa copiar.





*Imagem 16: Área do quadro*

A área do comboio é um pequeno espaço onde as crianças montam com uma linha e comboios em madeira, onde as crianças criam pistas de diversos formatos, para praticarem as suas brincadeiras.

Com o aparecimento do quadro de planeamento as paredes e os placares da sala passaram a ter trabalhos mais diversificados, sendo a gestão e organização das áreas muito melhor. Desta forma pode-se dizer organização do espaço e dos materiais deve ser bem pensada e o educador tem um papel relevante nesta tarefa, pois deve pensar na organização do espaço e dos materiais como elementos fundamentais de uma acção educativa intencional.

O material disponível na sala encontra-se em bom estado, acessível e em quantidade suficiente às necessidades das crianças. Existe na sala uma estante, na qual estão só os dossiês da educadora. A educadora cooperante utiliza uma capa para cada criança, com a sua documentação (produções) e as capas de argolas individuais (Portefólios) de cada criança. Os trabalhos das crianças são guardados de acordo com as áreas de conteúdo, sendo que em cada capa existem separadores para cada uma delas. Para além das capas individuais de cada criança, está também na estante o material pertencente a cada criança, todos eles têm o seu próprio material que está guardado numa lata que tem o nome de cada um, para que assim identifiquem aquilo que é seu. O porta lápis contém: lápis, borracha e lápis de cor. Ainda relativamente ao mobiliário existe dois móveis, contendo um gavetas onde é arrumado todo o material disponível para a expressão plástica e para trabalhos manuais: cartolinas, tintas, pincéis, lápis, cola, folhas A3 e A4, borrachas, afias, marcadores (pretos, coloridos, de tecido, etc.). Todo o mobiliário da sala se encontra em bom estado e em quantidade suficiente.

### **1.2.2 Caracterização do grupo**

A caracterização que se segue baseia-se em dados mais atuais, recolhidos durante a PES II, visto o grupo apresentar uma evolução significativa.

O grupo era constituído por 21 crianças das quais 13 do género masculino e 8 do género feminino. É um grupo com alguma distância etária entre si, pois três crianças fazem anos no início do ano e as restantes fazem no final do ano, daí existirem crianças mais desenvolvidas a nível cognitivo, motor e linguístico. Apresentam características e gostos diversificados, o que demonstra que cada criança tem as suas características próprias que a distinguem de todas as outras e um ritmo próprio de aprendizagem e desenvolvimento, independentemente da idade. As crianças deste grupo apresentam percursos diferentes, sendo que duas vinham de outra Instituição, uma delas ingressou pela primeira vez no ensino pré-escolar, cinco crianças vieram da sala do grupo dos 5/6 anos, pertencente ao mesmo jardim-de-infância, e as restantes treze transitaram juntas no ano letivo anterior. No entanto, estas vivências não influenciaram as relações interpessoais, pois demonstraram ser um grupo unido. É um grupo interessado e participativo, predisposto a adquirir novos conhecimentos.

Piaget identifica quatro estádios de desenvolvimento na criança sendo eles o estágio sensório-motor (do nascimento aos 2 anos); o estágio pré-operatório (dos 2 aos 7 anos); o estágio das operações concretas (dos 7 aos 11 anos); e o estágio das operações formais (dos 11 aos 16 anos). A etapa da educação pré-escolar integra-se no estágio pré-operatório, estando este subdividido em dois subestádios: o pré-concetual (dos 2 aos 4 anos) e o intuitivo (dos 4 aos 7 anos). No estágio pré-operatório as crianças começam a usar a inteligência e o pensamento simbólico, evoluindo cognitivamente ao longo da educação pré-escolar, (Papalia, Olds & Feldman, 2001). Com base na teoria de Piaget é importante caracterizar o grupo de crianças para conhecer as suas necessidades, as dificuldades e os comportamentos próprios do estágio pré-operatório, possibilitando a adequação das atividades a propor, já que, para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades, é importante conhecer



as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio (DEB, 1997).

Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (DEB, 1997) identificam-se três áreas de conteúdo: área de Formação Pessoal e Social; área de Conhecimento do Mundo e área da Expressão e Comunicação, sendo que esta se subdivide nos domínios das expressões motora, dramática, plástica e musical, domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e domínio da matemática. Estas áreas de conteúdo são encaradas como “âmbitos de saber com uma estrutura própria e com pertinência sócio-cultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes e saber-fazer” (DEB, 1997, p. 47). Em seguida, apresenta-se uma caracterização das crianças nas diferentes áreas e domínios do currículo.

Em idade pré-escolar, a *Área de Formação Pessoal e Social* assume um papel fundamental no desenvolvimento da criança. Fundamenta-se no propósito de que a criança é um ser naturalmente social, pelo que é nas relações que estabelece que se vai conhecendo e dando a conhecer melhor. É uma área transversal às outras áreas e domínios do currículo, em que se deve favorecer a aquisição das regras e valores, importantes para a integração na sociedade. Espera-se também que as crianças sejam capazes de saber-fazer, tomar as suas decisões de forma independente e fundamentada, que se mostrem confiantes em relação ao mundo que os rodeia, respeitem os valores e as diferenças entre pessoas do mesmo e de diferentes géneros, conheçam o corpo humano e realizem autonomamente hábitos de higiene pessoal (DEB, 1997). Também devem ser capazes de identificar os elementos constituintes da sua identidade social e cultural, como: a família, a comunidade e a escola (ME-DGIDC, 2010).

No que refere ao grupo do contexto da PES II, constatou-se que o grupo identifica as suas características individuais, manifestando um sentimento positivo de identidade e tendo consciência de algumas das suas capacidades e dificuldades; evidenciam autonomia nos cuidados de higiene pessoal, na execução das rotinas diárias reconhecendo a sua sucessão, assim como na arrumação dos materiais que utilizam. Reconhecem as regras de funcionamento da sala, compreendendo a sua importância e tentando respeitá-las na maioria das vezes. Identificam laços de pertença a diferentes

grupos que constituem elementos da sua identidade cultural e social, assim como conheciam o seu nome próprio, apelido, bem como os dos pais. Demonstra confiança em experimentar novas atividades, propor ideias e falar num grupo que lhe é familiar. São capazes de expressar as suas necessidades, emoções e sentimentos de forma apropriada. O grupo interage bem entre si e partilham os brinquedos. As amizades são cada vez mais importantes. É comum vê-los com um amigo preferido partilhando com este a maior parte das suas atividades. Começam a diferenciar-se os interesses entre as meninas e os meninos. Permanecem muito mais tempo a realizar qualquer atividade e têm gosto em terminar o seu trabalho. Demonstram comportamentos de apoio e ajuda, por iniciativa própria ou quando solicitado. O grupo no geral manifesta interesse pelo mundo que os rodeia, formulando questões sobre o que observa.

*Na Área de Conhecimento do Mundo:*

enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê. Curiosidade que é fomentada e alargada na educação pré-escolar através de oportunidades de contactar com novas situações simultaneamente ocasiões de descoberta e de exploração do mundo. (Orientações Curriculares, 1997, pág. 19)

Nesta área é fundamental criar situações de descoberta e exploração do mundo, visto que a criança tem uma curiosidade natural e um desejo enorme de saber (DEB, 1997). Esta área é vista como uma sensibilização às ciências, integrando domínios do conhecimento humano, como a física, a química, a biologia, a história, a geografia e a sociologia, adequados às crianças desta idade (DEB, 1997). Esta fase tem uma certa facilidade em ser abordada na medida em que, todas as crianças, enfrentam a fase dos porquês; um desejo natural de saber a razão de tudo à sua volta em que a resposta surge através de oportunidades de contactar com novas situações. Um dos objetivos principais é necessariamente a tentativa de compreender e dar sentido ao mundo; partindo da curiosidade e do desejo de saber das crianças: com finalidade de desenvolvimento das ciências, técnicas, artes, desenvolver formas elaboradas do pensamento, e até mesmo, a abertura a novos horizontes. O educador tem um papel importante na seleção dos assuntos a abordar, bem como na forma como estes se devem desenvolver, sistematizar, registar e avaliar, no entanto, essa seleção deve

funcionar também de acordo com a decisão da criança. O que se pretende é que as crianças absorvam nesta fase é a capacidade de observar, o desejo de experimentar, a curiosidade de saber e a atitude crítica (Orientações Curriculares, 1997).

No final da educação pré-escolar as crianças devem ser capazes de identificar as noções espaciais, localizar elementos que são habituais no seu dia-a-dia, assim como os itinerários casa-escola, escola-casa, devem também identificar as unidades de tempo básicas (e.g. dia, noite, dias da semana, mês, ano, estações do ano), identificar as diferenças e as semelhanças dos vários contextos. Devem ser capazes de identificar elementos do ambiente natural e social de um lugar; classificar e estabelecer semelhanças e diferenças entre materiais; identificar, designar e localizar diferentes partes do corpo; reconhecer a sua identidade sexual; identificar o seu nome completo, idade, nome de familiares mais próximos, localidade onde vive e nacionalidade e identificar vários tipos de animais e reconhecer algumas das suas características físicas.

O grupo de PES II demonstrava conhecimento de si próprio e dos outros. As crianças eram autónomas nas práticas de higiene diária. Na hora das refeições respeitavam as regras de funcionamento do refeitório e comiam sozinhas. As rotinas diárias estavam interiorizadas pelo grupo. As crianças identificavam as diferentes partes do corpo humano, os cinco sentidos, vários sons da natureza e de animais, sendo capazes de os distinguir e agrupar, compreendiam as diferentes fases do ciclo da água, assim como a importância da água e as regras para a sua preservação. O que mais lhes suscitava curiosidade era a realização de experiências, sendo capazes de prever acontecimentos e compará-los no fim da experiência.

*A Área de Expressão e Comunicação* engloba as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico (DEB, 1997). Esta área contempla três domínios que se relacionam entre si. O domínio das diferentes formas de expressão implica diversificar as situações e experiências de aprendizagem, de modo a que a criança vá dominando e utilizando o seu corpo e contactando com diferentes materiais que poderá explorar, manipular e transformar de forma a tomar consciência de si próprio na relação com os objectos.

Quando as crianças ingressam na educação pré-escolar já possuem algumas aquisições no *domínio da expressão motora* como andar, manipular objectos, transpor obstáculos. É importante que sejam proporcionados momentos de exploração de motricidade global e motricidade fina para aperfeiçoar as diversas habilidades motoras (DEB, 1997). No final da educação pré-escolar, as crianças devem ser capazes de realizar percursos que incluam várias destrezas, como rastejar dorsal e ventral; rolar sobre si próprio em diferentes posições; movimentar-se com o apoio dos pés e das mãos; efetuar rolamento à frente. No deslocamento e ao equilíbrio devem conseguir lançar a bolam com uma e com duas mãos, receber a bola de diversas maneiras, equilibrar-se na recepção da bola, saltar sobre obstáculos e saltar de um plano superior, equilibrando-se. Também é importante que na prática dos jogos infantis, sejam cumpridas as regras, selecionando e realizando com intencionalidade ações adequadas à execução desses mesmos jogos (ME-DGIDC, 2010).

De acordo com Gallahue (2010), este grupo de crianças encontra-se na fase do movimento fundamental. Esta fase representa a época da descoberta do desempenho de uma diversidade de movimentos locomotores, de estabilidade e manipulativos, que primeiramente são isolados, tornando-se em combinação, um com o outro. Toda a fase do desenvolvimento fundamental é vista a partir de três estádios sendo eles o estádio Inicial, que representa as primeiras tentativas orientadas de desempenhar uma habilidade fundamental; o estádio elementar, que envolve um maior controle e melhor coordenação rítmica dos movimentos e o estádio maduro, que é caracterizado por desempenhos mecanicamente eficientes, coordenados e controlados. As crianças do grupo da PES II encontram-se no estádio elementar nos diversos movimentos, como andar, correr, saltar de diferentes formas, lançar, apanhar, pontapear, bater e equilibrar, sendo esta uma fase em que estão a aprender a responder com adaptabilidade e versatilidade a diferentes estímulos.

O grupo era capaz de correr, realizar diferentes saltos, como pés juntos e salto com barreiras, subir e descer degraus sem apoio. A maioria das crianças era capaz de rastejar com a barriga no chão, com uma mão esticada para a frente ao mesmo tempo que a perna, alternando os movimentos com braços e pernas. No que respeita ao

lançamento por cima algumas crianças apresentavam algumas dificuldades, sendo o lançamento por baixo realizado devidamente. Em relação à habilidade motora agarrar a bola, havia alguma dificuldade em agarrar a bola sem a deixar cair, tendo no entanto havido uma evolução por parte de algumas crianças ao longo do ano. No que respeita ao equilíbrio com um só pé, quase todas crianças conseguiam realizar o movimento. Na motricidade fina, o grupo mostrou evolução relativamente à forma como pegavam no lápis e em diferentes objetos que manuseavam com eficácia. Pegavam no lápis com o polegar e com o indicador em pinça e os outros três dedos fechados contra a palma da mão. A manipulação da tesoura também foi evoluindo ao longo do tempo, sendo por fim mais fácil cortar o papel, posicionando as mãos de forma adequada. Relativamente aos enfiamentos, o grupo conseguia enfiar o fio em mais de 3 buracos, quanto ao abotoar e desabotoar, apenas 4 crianças não eram capazes de o fazer. No processo de atar e desatar o tecido, a maioria do grupo apresentou grande dificuldade no momento de atar.

A *expressão dramática* é considerada um meio de descoberta de si e dos outros, através da comunicação e ligação com outras crianças em momentos de faz-de-conta (DEB, 1997). A necessidade que a criança tem desde cedo em se expressar, em desenvolver a faculdade de imitação, em dramatizar, tem a sua projeção no relacionamento social, génese de toda a aprendizagem. É através de imagens, sons e jogos de faz-de-conta, que as crianças desenvolvem o conceito de si mesma na relação com os outros e com o mundo.

De acordo com Magalhães (1964) os jogos dramáticos, representam a mais genuína manifestação da criança, misto inexplicável de jogo e de representação. Serão a manifestação dramática mais pura e como tal, mais natural na criança.

Segundo Aguilar (1983), observando o que se passa em si própria e à sua volta, a criança começa a recriar o quotidiano nas suas dramatizações e estas vão estimulá-la não só para o que se passa à sua volta, mas também para o que se passa em si própria.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar situam-se neste paradigma ao mencionarem que a expressão dramática é o meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o(s) outro(s) que correspondendo a uma forma de se adaptar a situações sociais. A criança quando interage com os outros em

atividade de jogos simbólicos toma consciência das suas reações, do seu poder sobre a realidade e cria situações de comunicação verbal e não-verbal.

De acordo com as Metas de Aprendizagem no final da educação pré-escolar (ME-DGIDC, 2010), as crianças devem interagir com os outros em atividades de faz de conta, sejam elas livres ou promovidas pelo educador, recorrendo a formas animadas, exprimir os seus estados de espírito de forma pessoal, corporal e/ou vocal, os movimentos da natureza e as diversas situações do quotidiano. O grupo de crianças da PES II, apreciava muito o jogo dramático e o faz de conta, explorou diariamente situações de jogo simbólico, principalmente na área da casinha e na área das construções, recriando situações do quotidiano, dramatizavam histórias conhecidas ou inventadas por eles, davam vida às construções com legos, representavam diferentes papéis baseados nas suas vivências e nas descobertas do dia-a-dia. No jogo, incorporam papéis que não são da vida familiar mas que quase sempre, relacionados com experiências vividas. Adoram disfarçar-se. “Planificam” o jogo distribuindo papéis e atribuindo funções a cada participante.

Relativamente ao *domínio da expressão plástica*, surge como meio de representação e comunicação, intimamente relacionada com a expressão motora que implica o controlo da motricidade fina, através do manuseamento de materiais, instrumentos e técnicas que vão desde o desenho, pintura, modelagem, recorte e colagem, entre outras. No final da educação pré-escolar, as crianças devem ser capazes de: representar as suas vivências através de vários meios de expressão (e.g. pintura, desenho, colagem, modelagem); criar objetos em formato tridimensional; representar a figura humana, integrando-a em vários momentos do quotidiano; produzir composições plásticas através de temas reais ou imaginários (ME-DGIDC, 2010). O desenho, forma de expressão muito utilizada no pré-escolar. A educadora e pesquisadora Alice Dutra Pilar é importante que o professor valorize o desenho infantil, pois este tem uma ligação direta com o processo de desenvolvimento e de alfabetização da criança.

O desenho vai sofrendo alterações com o tempo e evoluindo, passando essa evolução por diferentes fases: garatujas desordenadas (18 meses), garatujas controladas (3 anos), garatujas com nome (4 anos) e garatujas pré- esquemáticas (4 aos 7 anos)

(Sousa, 2003). Este grupo de crianças situa-se em duas fases distintas, a garatuja com nome e a garatuja pré-esquemática, sendo que a maioria das crianças já se encontra na última fase. Na fase da garatuja com nome, as crianças começam a dar nome às suas representações o que é indicio de que o pensamento mudou, pois agora a criança desenha com uma intenção, explicando o que vão representar. A maioria encontrava-se na fase da garatuja pré-esquemática, em que as representações são mais organizadas, a figura humana vai evoluindo, aparecendo os braços, as mãos, os dedos. A criança, nesta etapa, descobre uma relação entre core objeto, e assim repete as mesmas cores para os mesmos objetos. Isto indica que começaram a encontrar uma certa lógica no mundo e está estabelecendo relações concretas com as coisas que a rodeiam, tendo o mesmo acontecimento com alguns elementos do grupo.

A modelagem, o recorte e a colagem eram requisitados por um número significativo de crianças. Na modelagem utilizavam muito as formas cortantes e todos os materiais inerentes a esta área. No recorte e colagem as meninas optavam por revistas com temas direccionados para a moda, já os meninos optavam por temas bastante distintos. Ambos respeitavam os limites da folha, tendo em atenção os recortes feitos e tinham um controle moderado na colocação da cola.

O domínio da expressão musical permite desenvolver na criança aspectos de saber escutar, cantar, dançar, tocar, oferecendo-lhes a possibilidade de produzir e explorar ritmos e sons. As experiências musicais significativas e positivas nos primeiros anos de vida das crianças são importantes para as futuras aprendizagens. Deste modo, no final da educação pré-escolar as crianças, devem ser capazes de produzir/reproduzir, explorar diferentes ritmos e sons e identificá-los, baseando-se nos vários aspetos que os caracterizam: “intensidade (fortes e fracos), altura (graves e agudos), timbre (modo de produção), duração (sons longos e curtos), pulsação (batimentos, respiração, movimentos corporais), ritmo (movimento sonoro ordenado, lento, médio e rápido) e melodia (sucessão de sons que transmitem algo), chegando depois à capacidade de reproduzir mentalmente fragmentos sonoros” (ME-DGIDC, 2010, p.12-13). As crianças devem ainda cantar recorrendo à memória, controlando os aspetos inerentes da estrutura rítmica, marcar a pulsação, a divisão e acentuação, recorrendo à percussão corporal e a vários

instrumentos, devem também sincronizar os movimentos do corpo com a pulsação (ME-DGIDC, 2010). Relativamente ao grupo da PES II, estes manifestavam um forte interesse por tarefas que envolviam cantar e dançar, memorizavam facilmente as canções principalmente se lhes fossem associando gestos. Em relação à dança, as crianças gostavam de aprender novos gestos e novas músicas para dançar, particularmente nas sessões de atividade rítmica e expressiva. Identificavam sons e reproduziam-nos com facilidade, sendo capazes de escutar, identificar e reproduzir sons, ruídos da natureza e quotidianos.

Relativamente ao *domínio da linguagem oral e abordagem à escrita*, assenta na forma de expressão e comunicação, com formas variadas de representação, através de um clima de comunicação criado pelo educador, em que a criança irá dominando a linguagem e alargando o seu vocabulário. No entanto é importante proporcionar momentos de contacto livre e directo com diferentes tipos de códigos simbólicos, explorando, imagens, gravuras e texto, para que a criança sinta interesse e prazer pela leitura e escrita e, conseqüente emergência da escrita, comunicação verbal e não-verbal.

Deste modo, espera-se que as crianças no final da educação pré-escolar produzam rimas e aliteraões, que segmentem as palavras silabicamente, assim como que identifiquem as que começam e acabam com a mesma sílaba. Espera-se ainda que consigam descrever acontecimentos, descrever pessoas, objetos e ações, narrar histórias com sequência, partilhar informação oralmente através de frases coerentes, demonstrar que compreenderam a informação transmitida através do diálogo ou do questionamento (ME-DGIDC, 2010).

As OCEPE consideram que o desenvolvimento da linguagem oral é fundamental para as crianças em idade pré-escolar. Nesta etapa educativa, as crianças estão predispostas para as aprendizagens, por isso é importante promover diálogos em grande grupo para que sintam mais à vontade, motivando o interesse em comunicar, através da exploração de rimas, lengalengas, trava-línguas e adivinhas, que facilitam a articulação das palavras (DEB, 1997). No que refere à comunicação verbal, três crianças tinham dificuldade em pronunciar corretamente algumas palavras e dificuldade em construir frases mais completas, estando duas dessas crianças a ser acompanhadas por um



terapeuta da fala. Já o restante grupo demonstrou uma evolução significativa ao longo da PES II., mantendo uma participação ativa.

A linguagem escrita não deve ser descurada na educação pré-escolar, visto que as crianças contactam diariamente com diversos tipos de escrita. Assim, na comunicação escrita pretende-se que as crianças, no final da educação pré-escolar, reconheçam algumas palavras do quotidiano, que conheçam algumas letras contactando com diversos materiais de escrita (e.g. lápis, caneta) (ME-DGIDC, 2010).

Muitas das crianças do grupo já conseguiam reproduzir o nome sem recorrer a qualquer tipo de apoio, sendo que outros precisavam de recorrer à imitação para escrever o seu nome. Todos conhecem o sentido direcional da escrita. O grupo começava a interessar-se cada vez mais pela leitura e escrita, como algo para conhecer e investigar. Começam a ensaiar escritas próprias de nomes de outros colegas, o que demonstra um interesse por aprender o código escrito.

Em relação ao *domínio da Matemática* este deve fazer parte integrante do quotidiano do jardim-de-infância, onde “o educador proporcione experiências diversificadas e apoie a reflexão das crianças, colocando questões que lhe permitam ir construindo noções matemáticas” (DEB, 1997, p.74). A construção das noções matemáticas fundamenta-se na vivência do tempo e do espaço em contexto de actividades espontâneas e lúdicas, através da exploração e manipulação de materiais, relativamente ao espaço, e às suas características físicas. Estas vivências e acções permitem, à criança, a realização de princípios lógicos desde o classificar, seriar e ordenar. É evidente a ligação das aprendizagens com as experiências do quotidiano, mesmo que de um modo informal. No domínio da Matemática são trabalhados temas fundamentais para o desenvolvimento do raciocínio, nomeadamente: Números e Operações; Geometria e Medida; e Organização e Tratamento de Dados.

De um modo geral, o grupo de crianças apresentou um bom desenvolvimento ao nível da resolução de problemas, recorrendo a diferentes estratégias. Reconheciam e identificavam as formas geométricas elementares (quadrado, triângulo, círculo e retângulo), assim como algumas das suas características. Conseguiam fazer dobragens em que surgiam novas formas geométricas e que eram identificadas pelo grupo, tanto na

forma como no tamanho. Compreendiam noções espaciais (e.g. em cima, em baixo, ao lado, dentro, fora, atrás, à frente), contudo algumas crianças apresentavam dificuldades na lateralidade, e nem sempre reconheciam e distinguiram o lado direito do lado esquerdo. Algumas crianças já ordenavam os objetos pelo tamanho, pela cor, espessura ou tamanho, criando assim diferentes conjuntos. A maioria do grupo contava até vinte e um de forma autónoma, registando o respetivo numeral, sendo que algumas crianças precisavam de recorrer ao quadro das presenças, para utilizar o modelo do numeral. A maioria é capaz de identificar padrões. O grupo conseguia analisar, efetuar e registar em tabelas de dupla entrada (e.g. quadro das presenças, quadro do planeamento, quadro do comportamento), intersetando linhas e colunas, de forma bastante autónoma.

### **1.3 Implicações e limitações do contexto educativo**

O ambiente educativo deve organizar-se de modo a facilitar as aprendizagens das crianças, motivar interações entre os vários atores, adequando os recursos humanos e materiais (DEB, 1997). O principal objetivo da educação pré-escolar é “proporcionar ocasiões de bem-estar e de segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e coletiva” (DEB, 1997, p. 20), em que são entendidas todas as suas necessidades.

O contexto educativo da PES II demonstrou as condições necessárias, a nível de infraestruturas, para o bom funcionamento da prática educativa. O espaço exterior bem como o ginásio exibiam dimensões adequadas e amplas para os momentos de aprendizagem e brincadeiras das crianças, contudo o ginásio dispunha de poucos materiais para o funcionamento de uma sessão de motricidade diversificada.

No que respeita à sala de atividades esta deveria ser maior, visto o grupo lá inserido ser de 21 crianças, e para que tudo pudesse estar presente no dia-a-dia das crianças, as áreas tornavam-se mais reduzidas e muito juntas, dificultando a fácil mobilidade das crianças.

O contexto da sala de atividades é influenciador das aprendizagens das crianças e da prática do educador, na forma como se dispõem as mesas e se organizam todos os materiais. As áreas também devem estar bem delimitadas e bem equipadas, sendo a base

do processo de planejar-fazer-rever, característico do modelo High Scope (Hohmann & Weikart, 1997).

Outra limitação é o facto de não haver uma interrupção a meio da manhã, para o lanche. Este facto levava a que o grupo começa-se a apresentar uma certa fadiga, principalmente aqueles que chegam demasiado cedo ao jardim-de-infância, não estando assim, tão predispostos para as atividades.

Apesar das limitações encontradas, considera-se que as condições reunidas neste contexto educativo não condicionaram de modo algum a implementação do estudo.

## **PARTE II – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO**

Nesta parte do relatório apresenta-se o trabalho de investigação que realizamos ao longo da PES II. Começamos na primeira secção por enquadrar o estudo no âmbito da investigação em educação pré-escolar, tecendo um conjunto de considerações que evidenciam a relevância da pesquisa efectuada. Na secção II apresenta-se o quadro teórico que sustenta o estudo e justifica o percurso que realizamos. Seguem-se as secções relativas à dimensão empírica da investigação, concretamente a metodologia seguida, a recolha e análise e interpretação de dados. Encerra esta parte a secção relativa às conclusões, incluindo as limitações e apontamentos para futuras investigações.

## **1. ENQUADRAMENTO DO ESTUDO**

Começamos por fundamentar a pertinência do estudo, tecendo um conjunto de considerações que contextualizam e enquadram a relevância do que se pretende investigar. Posteriormente é definido o problema em estudo e as questões de investigação que o orientam.

### **1.1 Contextualização, pertinência e objetivos do estudo**

Tal como é referido nas OCEPE (ME, 1997), “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (p. 15). Este documento também indica que em conjunto com a educação pré-escolar se deve estabelecer uma relação com a família favorecendo assim o desenvolvimento da criança para que posteriormente se consiga inserir na sociedade de forma autónoma, livre e solidária.

A educação pré-escolar uma etapa muito importante na vida das crianças, pois, quando revestida de qualidade promove o seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Marchão (2012), a este propósito fala que a “Educação Pré-escolar proporciona às crianças experiências positivas para o seu desenvolvimento global, respeitando as suas características e necessidades individuais através de múltiplas linguagens e estimulando a sua curiosidade e pensamento crítico” (p.36).

Um dos domínios referido nas OCEPE (ME, 1997) e nas metas de aprendizagem (ME-DGIDC, 2010), e de grande importância para a criança, é o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Este domínio situa-se “numa perspetiva de literacia enquanto competência global para a leitura no sentido de interpretação e tratamento da informação (...)” (ME, 1997, p. 66).

A aquisição de um maior domínio da linguagem oral é um objectivo fundamental da educação pré-escolar, e cabe ao educador criar as condições para que as crianças aprendam. Entre estas, salienta-se a necessidade de criar um clima de comunicação em que a linguagem do educador, ou seja, a maneira como fala e se exprime, constitua um modelo para a interacção e a aprendizagem das crianças (...). (ME, 1997, P.67).,

O professor ao criar um clima de comunicação à criança fará com que ela domine a linguagem, alargue o seu vocabulário, construa frases mais correctas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e comunicação o que lhe permitam formas mais elaboradas de apresentação” (ME, 1997). Através da linguagem e das suas diversas formas de comunicação verbais e não verbais, os sujeitos interagem uns com os outros e com o mundo que os rodeia.

Dentre as capacidades que a criança apresenta para dominar a linguagem oral, uma das mais significativas é a de narrar eventos. A criança começa a relatar as próprias experiências ao fazer o encadeamento das palavras e adquirir percepção dos eventos temporais. Essa capacidade aperfeiçoa-se e a criança passa a recontar histórias e criar cenários e personagens fictícios, explorando sua imaginação.

Hohmann e Weikart (2003) e as OCEPE (ME, 1997) referem que proporcionar atividades de carácter lúdico com a linguagem é algo com que as crianças se divertem bastante. Ao realizarem brincadeiras tais como inventar palavras, histórias e rimas ou experimentar palavras ou expressões novas, ou construir pequenas frases à volta de uma temática, estão a desenvolver a sua linguagem e os seus conhecimentos linguísticos.

O valor das narrativas e das histórias para o imaginário infantil é reconhecido por educadores que trabalham com essa faixa etária, tanto é que a rotina diária de uma creche ou pré-escola é organizada de forma a conter dois importantes momentos de trabalho com as narrativas: a roda de conversa e a hora da história.

O educador tem a função promover e dinamizar estes momentos, podendo fazê-lo de diversas formas e recorrendo a várias técnicas, capazes de prender a atenção e conduzir os ouvintes a um mundo de fantasia. A capacidade de criar e reinventar narrativas com, ou sem, a ajuda do livro é inerente a todo o ser humano (Albuquerque, 2000). Deste modo torna-se importante dinamizar estes momentos, não apenas com leitura simples, mas transformando as histórias, recontando-as, recorrendo a dramatizações, a cenários e leitura de imagens por parte das crianças.

De acordo com Viana & Coquet (2003) a leitura de um livro não se prende exclusivamente com a decodificação do significado das palavras, mas também com a interpretação das ilustrações. A ilustração possui uma linguagem própria, a linguagem gráfica e toda esta dimensão visual traz-nos uma nova narrativa dentro do livro infantil, que vem estimular a atenção das crianças para a interpretação global da obra, procurando apelar diretamente ao leitor.

Devido à importância desta área de conteúdo e tendo em conta os pressupostos subjacentes às metas de aprendizagem é esperado que a criança no final da Educação pré-escolar descreva eventos, narre histórias com a sequência apropriada, introduzindo as principais personagens; consiga predizer acontecimentos numa narrativa, tendo como base ilustrações assim como seja capaz de compreender que tanto a escrita como os desenhos transmitem informação para o leitor. É assim importante que se proporcione às crianças tarefas de contacto e observação de histórias através de ilustrações.

O grupo em estudo evidenciou-se pelo gosto que demonstrava na audição e exploração de histórias. No entanto a consciência para a relevância desta problemática surgiu através de momentos passados com algumas crianças do grupo na área da leitura durante as minhas observações e intervenções. Nesses momentos contava-lhes histórias e quando lhes pedia para lerem a história a partir das imagens, muitos diziam-me que não conseguiam ou então que não era assim que se lia. Tendo em conta estas afirmações tornou-se importante trabalhar as narrativas tendo por base a leitura de ilustrações. A maioria do grupo de crianças demonstrava imensa vontade de falar e partilhar experiências. Desta forma percebi que podia conciliar tudo neste estudo.

Delineou-se então um projeto cujo objetivo principal foi facultar às crianças o contacto com diferentes ilustrações recorrendo a diversas técnicas de animação de leitura, proporcionando-lhes o prazer de serem eles próprios a criar uma narrativa para as ilustrações apresentadas.

Desta forma pretende-se compreender o quanto a ilustração colabora para a formação visual dos pequenos leitores e de que forma as crianças constroem as suas narrativas tendo por base ilustrações. Com este estudo espera-se, também, compreender o contributo do *scaffolding* verbal na construção narrativa da criança, ao nível da coerência estrutural.

Neste pressuposto define-se como objetivo geral analisar a qualidade da narrativa das crianças ao nível da coerência estrutural. A formulação deste objectivo geral ditou as seguintes questões de investigação: I) De que forma as crianças em idade pré-escolar constroem a narrativa a partir do livro de imagem, II) De que forma o *scaffolding* verbal contribui na coerência estrutural da narrativa.



## **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Ao longo deste capítulo far-se-á o enquadramento teórico que tivemos como apoio para realizar o estudo. Definiram-se três tópicos essenciais. O primeiro tópico aborda a temática da narrativa, fazendo referência à aquisição e ao desenvolvimento da narrativa em idade pré-escolar, à coerência estrutural de uma narrativa e à construção da narrativa com o apoio do adulto. No segundo tópico segue-se a ilustração do livro infantil, fazendo referência ao livro de imagem e termina-se com o terceiro tópico sobre construção da narrativa através da leitura de imagens do livro sem texto.

### **2.1 A narrativa**

Para iniciar este capítulo é primordial falar primeiramente sobre a base deste estudo, ou seja, a narrativa.

É facto notório que o estudo das narrativas ganhou importância no campo dos estudos da linguagem, da literatura, das ciências humanas e em todas as disciplinas que se preocupam com a aquisição e detecção precoce de problemas linguísticos. O tema narrativa tem sido explorado por muitos estudiosos, sejam eles linguistas, teóricos literários, sociólogos, historiadores, analistas do discurso. O interesse por tal assunto é despertado na medida em que as narrativas oferecem uma fonte inesgotável de manifestações, tanto a nível linguístico, quanto cognitivo e social. Trata-se de um objeto multifacetado, o qual se dispõe a análises sob diferentes prismas.

A narrativa foi, desde sempre, companheira inseparável do Homem. É uma manifestação que o acompanha desde a sua origem, podendo ser feita oralmente ou por escrito, usando imagens ou não. Ao longo da História, as narrativas têm constituído marcos referenciais nas diferentes civilizações, principalmente nas antigas sociedades de cultura oral. Como relata Lúrdes Magalhães (2002) há muito tempo que a narrativa tem suscitado a curiosidade e interesse de muitos investigadores relacionados com as áreas do saber.

A prática de contar histórias, segundo Stein e Policastro (1984, citado por Gonçalves & Dias, 2003), é um dos muitos usos da linguagem na nossa sociedade, constituindo-se uma prática cultural que adquire tanto uma função social, como uma

função de reorganizar a experiência pessoal. Para além de ser universal é uma forma de comunicação das mais precoces na infância, e importante na socialização de valores e visões do mundo. É através do contar de histórias que comunicamos os conteúdos das nossas mentes, modulamos emoções e o narrador vai adequando a sua narrativa ao mesmo tempo que as histórias adequam o modo como este se vê e se experiencia no seu mundo (Capps & Ochs, 1995).

O conceito de narrativa é polissémico e poder-se-á dividir em três grandes blocos de significação. Assim, segundo o dicionário da Língua Portuguesa de Cândido Figueiredo (1991), narrativa pode ter um significado histórico, ou seja, pode ter a forma de “narração de factos sociais” que trata de uma “série de acontecimentos sociais, políticos, económicos, intelectuais... (ex.: história moderna); pode consistir num “estudo ou conjunto de fenómenos naturais e científicos (ex.: história natural); pode ainda ser um estudo das origens e progressos de uma arte ou ciência (ex. história da astronomia...); ou ainda uma “biografia de uma personagem célebre (ex.: história de Carlos Magno).

A narrativa tem também um sentido pragmático, quando é utilizada documentalmente, nomeadamente em atas, procedimentos judiciais e em outras exposições factuais mais formais.

Tem ainda sentido literário, quando se configura numa narrativa épica, num romance, numa novela, num conto ou numa história. É justamente o seu sentido literário, sobretudo do conto e da narração como descrição, o significado de narrativa mais convocado neste trabalho.

Tentando agora dar uma definição de narrativa podemos dizer que uma narrativa é uma descrição de eventos com base em experiências, tenham elas ocorrido ou sejam ficcionadas, seleccionados por quem escreve ou conta e redigidos de acordo com uma organização estrutural que possibilita a antecipação de quem ouve ou lê (Grasser, Golding & Long, 1991). É uma manifestação literária que procura mostrar o desenvolvimento de uma ação no tempo e no espaço por meio da movimentação de personagens, conjunto este transmitido ao leitor por um narrador que adota um determinado ponto de vista.

As narrativas não narram realidades, mas criam-nas, daí que produzir uma narrativa seja transformar uma realidade (Gonçalves, 2002).

Labov e Waletzky (1967 citado por Lurdes Magalhães 2002), pioneiros nos estudos da narrativa, definiram-na como “um método de recapitulação da experiência passada que consiste em fazer corresponder uma sequência de acontecimentos supostamente reais a uma sequência idêntica de proposições verbais” (p.93).

Para Gonçalves (2002) uma narrativa tem princípio, meio e fim e o movimento entre esses momentos define os diversos ritmos narrativos que o sujeito utiliza como forma de estruturar a sua experiência. Já Henriques (2000) relata que para os construtivistas, a narrativa resulta da necessidade de dar sentido à diversidade da experiência individual, cumprindo uma função de coordenação entre a ação e a linguagem, enquanto instrumento que permite construir conhecimento sobre si próprio e sobre o mundo.

Centremo-nos agora na narrativa infantil, pois esta é a base fundamental deste estudo. As histórias infantis são histórias contadas e recontadas, que têm passado de geração em geração, fazendo parte da infância de qualquer pessoa e apesar das mudanças ocorridas no mundo continuam a cativar e encantar milhões de crianças. Não se sabe concretamente quando surgiram as primeiras produções de textos, no entanto, sabe-se que o hábito de contar histórias veio do momento em que o ser humano, decide relatar os acontecimentos da sua vida a outras pessoas, tendo geralmente essas histórias como característica principal, algum tipo de aprendizagem ou descoberta que fosse útil aos demais. As histórias que mais cativavam os ouvintes a atenção conseguiam sobreviver ao serem contadas de uma geração para outra.

A literatura infantil é apresentada como gênero literário no século XVII. Nesta época, a burguesia ascende como classe, criando uma nova relação da criança com a sociedade e a importância da educação.

As narrativas infantis tradicionais são divididas em fábulas, contos de fadas, mitos e as lendas.

As fábulas, segundo Marcos Bagno (2006), são um gênero universal e pode ser encontrado praticamente em todas as culturas. Trata-se de “uma pequena narrativa que serve para ilustrar algum vício ou alguma virtude, e termina, invariavelmente, com uma lição de moral” (Bagno, 2006, p. 51). As personagens são quase sempre animais ou

criaturas fabulosas, que possuem personalidade e traços de caráter, podendo estes serem positivos ou negativos.

Assim como a fábula, os contos de fadas não têm precisamente a data para o seu aparecimento, mas para Coelho (2009), os contos de fadas surgiram entre um povo bárbaro chamado celta. Já Machado (1994) refere que são modelos de narrativa que fazem parte do conto maravilhoso, em que a transformação é particular dos seres encantados, cheios de poderes, superiores à condição humana, como as fadas, os magos e outros.

Os contos de fadas têm um lado de encantamento, transformação e aventura. Nestes contos podemos encontrar histórias de amor, medos, perdas, solidão, buscas e descobertas. O “Era uma vez...” remonta às histórias com base no real e no imaginário, envolvendo conflitos de poder e a formação da personalidade e caráter da personagem principal. Os contos de fada seguem uma sequência cronológica, iniciam com a presença do herói relacionando-o a um conflito, seguem com o rompimento, período em que o herói se desvincula da sua vida, da segurança e do bem-estar e enfrenta o problema, entrando num universo desconhecido; o confronto, onde o herói enfrenta os desafios e busca soluções, aparecendo os seres mágicos, como as fadas para solucionar os problemas impossíveis. Por fim a superação após conseguir solucionar todos os problemas, enfrentar os desafios, o herói sai vencedor, quando perde, serve de lição no final da história, o final onde tudo é resolvido.

A razão dos contos de fadas permanecerem até aos dias de hoje, embora com diferentes versões e adaptações, é porque nos tocam de certa forma e porque provavelmente algo foi preservado de seu arranjo inicial, caso contrário talvez tivessem perdido a sua força e o encanto e teriam sido esquecidos (Corso & Corso, 2006). Ainda a propósito dos contos, Coelho (2009), aponta que o estudo da literatura relata que os primeiros contos destinados à criança foram publicados na França no século XVII, por Charles Perrault, que os recolheu das lembranças do povo, dentre os mais conhecidos estão: *A Bela Adormecida*, *Chapeuzinho Vermelho*, *Cinderela* e *O pequeno Polegar*.

As Lendas são histórias contadas oralmente, de geração em geração, baseadas na tradição de um determinado lugar, havendo a mistura de factos reais e históricos, é a

responsável por criar seres e lugares sobrenaturais. A lenda surgiu a partir do momento em que o homem não sabendo explicar alguns acontecimentos de sua vida, tais como vitórias em lutas contra animais e superação do meio ambiente, buscava uma explicação.

Quanto ao mito, este é uma narrativa que tem uma base extremamente simbólica. Os povos antigos contavam os mitos, com o intuito de compreender e também tentar explicar o homem, o mundo, o universo e todas as suas origens.

É ao contar histórias que a criança desenvolve um sentido de autoria que se vai alterando e expandindo à medida que as suas experiências de vida se tornam variadas. Narrar é a forma de discurso com que a criança se depara mais cedo e com mais frequência (Lurdes Magalhães, 2002). Ela cria as suas histórias ao recordar experiências vividas, ao construir e desconstruir acontecimentos diários. Na educação infantil, a narrativa está presente no diálogo, no contar e recontar histórias, na expressão gestual e plástica, nas brincadeiras e nas ações que resultam na integração de várias linguagens. Através do ato de narrar a criança cumpre a função de socialização e de transmissão de conhecimento sociocultural (Rocha, 2005). Se a narrativa dá sentido ao mundo é essencial a sua inclusão no cotidiano infantil (Kishimoto, 2007).

### **2.1.1 A aquisição e o desenvolvimento da narrativa em idade pré-escolar**

De acordo com Abramovich (1999), ouvir histórias é algo extremamente importante para qualquer criança, porque ao ouvi-las a criança aprende a ser um leitor, o que lhe trará condições para compreender o mundo.

Estudos sobre aquisição da linguagem têm demonstrado nas últimas décadas uma grande importância no que diz respeito ao desenvolvimento das narrativas nas crianças. O ato de narrar está presente desde a infância e constitui uma ferramenta importante na socialização de valores e visões do mundo. Através do ato de contar histórias reais ou ficcionais, podemos comunicar o conteúdo das nossas mentes e expressar as nossas emoções.

Desde bebê que a narrativa está presente na vida de uma criança, através da voz amada da mãe, das canções de embalar, que mais tarde dão lugar a cantigas de roda e a narrativas curtas. As histórias fazem parte do dia-a-dia das crianças. Quer na comunidade,

quer na escola, as crianças têm oportunidade de ouvir e contar histórias. Por exemplo, na sala de atividades os educadores contam histórias para desenvolver determinados conceitos, enquanto as crianças contam histórias para expressar aos outros as suas emoções, sentimentos e pensamentos. As histórias incluem ritmos, melodias e podem apresentar-se descritas em livros ou noutros suportes audiovisuais. Também podem ser construídas, imaginadas ou (re)contadas.

Através das histórias as crianças aprendem a dar sentido à sua vida e ao ambiente envolvente.

De acordo com Marta Jorge (2007) o diálogo permite às crianças uma maior organização narrativa dos episódios que vivenciam diariamente em situações de interação com os outros. Com a possibilidade de articular as suas emoções em representações narrativas coerentes, a criança tem condições de referir sobre as implicações emocionais dos acontecimentos.

São diversos os autores (Reilly et al, 1998) que tentam delinear as competências implicadas no ato narrativo junto das crianças: desde competências linguísticas, passando por competências cognitivas até às competências sócio-emocionais.

Em relação ao desenvolvimento da capacidade de narrar, Siegel (1999) diz-nos que por volta do terceiro ano de vida aparece uma função narrativa que proporciona a criação de histórias relativas a acontecimentos que a criança vivencia, na tentativa de lhes dar algum sentido. Sendo que, entre os 4 e os 5 anos de idade, a criança atinge o domínio das estruturas linguísticas de base que permitem construir histórias.

No jardim-de-infância é comum as crianças narrarem histórias espontaneamente ou quando solicitadas, nas diversas atividades a que são propostas. De acordo com Dunn (1988), antes dos três anos elas já demonstram um vivo interesse por histórias infantis e relatos das pessoas com as quais convivem, começando a brincar narrativamente tanto sozinhas como com outras pessoas.

A narrativa é portanto um aspeto importante no desenvolvimento da criança e deve ser promovido nos jardins-de-infância. A aquisição da narrativa constrói-se através da relação com os adultos e na interação social, no geral. Na narrativa oral, a criança utiliza expressões físicas, a entonação da voz e das palavras, de acordo com o que

pretende passar, sendo ela a dona da história. Fiorindo (2009) por sua vez, refere que a criança ao narrar uma história, demonstra o seu vocabulário e capacidade de estruturar o seu próprio pensamento, sequencializando-a em início, meio e fim.

A narrativa está presente no contar e recontar histórias, na expressão gestual e plástica, na brincadeira e nas ações que resultam da integração das várias linguagens, dando sentido ao mundo e tornando essencial sua inclusão no cotidiano infantil.

Bruner (1996) valoriza as histórias infantis, do gênero conto de fadas, porque nelas se encontra um formato, uma estrutura prévia da narrativa. “Era uma vez um lobo mau que comeu a avozinha” ou “uma princesa que foi salva pelo príncipe e viveram felizes para sempre” mostra uma sequência de início, meio e fim, conhecida pelas crianças acostumadas a ouvir contos. O uso de estruturas linguísticas, “mais tarde”, “depois”, auxilia a sequência dos eventos, o encadeamento de ações, os saberes de que a criança dispõe, assinalando o fio condutor da história.

O livro ilustrado de histórias parece desempenhar um papel importante no desenvolvimento linguístico, cognitivo e social da criança, na medida em que se constitui ainda como um ponto de intersecção importante dentro das atividades interativas entre a criança e o outro.

#### **2.1.1.1 A construção da narrativa com o apoio do adulto**

A teoria sociocultural do desenvolvimento cognitivo de Vygotsky (1978) enfatiza a importância da interação social com os adultos na aprendizagem das crianças. De acordo com o autor, as competências desenvolvem-se num primeiro momento através da interação social, sendo posteriormente desenvolvida pelo indivíduo.

A pesquisa em aprendizagem mostra que as crianças aprendem melhor, quando os educadores ensinam as habilidades, os conteúdos e as estratégias necessárias para que estas realizem as tarefas que não conseguem concluir, sem a ajuda de um adulto.

Lev Vygotsky (1978), o educador e pensador russo progressista, definiu uma área em que a criança tem dificuldade para resolver um problema sozinho, mas pode ser bem sucedida tendo orientação, a chamada “zona de desenvolvimento proximal” (ZDP). Newman e Holzman (2002), discutindo Vygotsky, apontam que a criança é sempre

mediada por alguém mais experiente que ela, pode ser um adulto ou um par. As funções ou capacidades que a criança já aprendeu ou que consegue dominar, ou seja, que é capaz de executar sozinha, são representadas pelo desenvolvimento real. Já, as funções que são capazes de executar, mas que necessitam da ajuda de um adulto, estão no nível do desenvolvimento potencial. A distância entre os dois níveis, a busca de autonomia e a necessidade de mediação foi chamada de ZDP. Esta zona é um pouco além da capacidade atual de uma criança. Andaime (*scaffolding*) é um termo que foi primeiramente desenvolvido por Jerome Bruner (1976) com base no conceito de Vygotsky de "zona de desenvolvimento proximal", que designa a construção da narrativa com auxílio do adulto. *Scaffolding* designa a metáfora que compara o auxílio que é dado à criança, como um andaime que vai apoiando enquanto se efetiva a construção do conhecimento ou o desenvolvimento de alguma capacidade.

Este termo é usado com frequência por educadores para descrever as ferramentas que estes fornecem às crianças de modo a ajudá-las a terem sucesso nas tarefas a que são desafiadas. Essa metáfora é adequada para a aprendizagem, porque, como na construção de edifícios, o andaime que suporta a aprendizagem da criança é retirado gradualmente, até que esta possa concluir as tarefas de forma independente. Através de andaimes, o educador constrói sucessivamente "plataformas" mais altas, habilidades e conhecimentos, que a criança pode subir para chegar a níveis mais elevados de realização. Pode implicar, por exemplo, encorajar, questionar, avaliar, dar sugestões, dirigir a atenção, repetir, exemplificar ou modelizar, ou mesmo ensinar diretamente, tendo sempre como objetivo que os formandos tenham um papel criador e reconstruam a tarefa, por iniciativa própria.

Durante a realização das tarefas os educadores encaminham as crianças nas estratégias necessárias para o sucesso, ao invés de simplificar demais as tarefas. A ideia é ajudar, sem negar as necessidades das crianças para construir seus próprios alicerces.

O supervisor coloca andaimes para que o processo de crescimento e desenvolvimento profissional se vá construindo; ajuda a criar redes de recursos, de comunicação e de apoio; vai ajustando conforme as necessidades que vão surgindo e sabe encontrar o momento de retirar o andaime, quando este deixa de ser necessário,



para que o indivíduo ou o grupo se torne capaz de trabalhar autonomamente. Sozinha, a criança não o consegue, mas se o adulto colocar andaimes, será uma forma de apoio, criando possibilidades para a aprendizagem e para a construção do mundo.

Como construtivista convicto, Bruner (1996) acredita que todo ser humano constrói-se e constrói o mundo pela ação e simbolização.

Dentro deste estudo destaca-se o *scaffolding* verbal que, segundo Otto (2006), é um tipo específico de *scaffolding* utilizado pelo adulto para auxiliar e promover verbalmente o discurso da criança. Neste caso particular, os adultos serão andaimes linguísticos que auxiliam a criança na construção narrativa e, conseqüentemente, na organização das suas experiências. Desta forma a criança torna-se num narrador cada vez mais competente.

### **2.1.2 Coerência estrutural de uma narrativa**

A estrutura narrativa, ligada ao sentido de coerência, relaciona-se com o modo como os indivíduos articulam diversos elementos de uma narrativa, bem como diferentes narrativas da sua existência (Simões, 2007). Dizendo de outro modo, “refere-se ao processo por intermédio do qual os diferentes aspectos da narrativa se ligam uns aos outros de modo a proporcionar um sentido coerente de autoria” (Gonçalves, 2002, p.74).

De acordo com Koch e Travaglia (2008), a compreensão de um texto ou discurso está relacionada à sua coerência. Esta diz respeito à possibilidade do interlocutor estabelecer sentido para o texto/discurso em questão. Para que ocorra a coerência é necessário que o sujeito recetor estabeleça uma unidade ou relação entre os elementos, que não depende apenas da maneira como os elementos linguísticos estão organizados, mas dos conhecimentos prévios que os participantes da interação comunicativa possuem, do contexto em que eles estão inseridos e do tipo de texto/discurso escolhido.

De acordo com Henriques (2000), a estrutura narrativa resulta do processo de conexão intra e interepisódico, o que corresponde a um esforço do indivíduo para ligar os diferentes elementos da narrativa, bem como para articular as diferentes narrativas da sua vida, atribuindo-lhes um fio condutor.

Uma narrativa é coerente, na medida em que, (a) se situa num contexto temporal, social e pessoal, descrevendo as circunstâncias habituais que servem de parâmetros para a ação da história; (b) apresenta os elementos estruturais de um episódio; (c) fornece uma série de referências avaliativas acerca do narrador, de modo a conferir significado emocional à história; sendo que (d) toda a comunicação destes elementos e informação é feita de modo integrado (Baerger e McAdams, 2002).

Para Gonçalves (2000), o processo de construção, desenvolvimento e organização dos significados sobre a experiência baseia-se numa matriz narrativa, que é vista através de 3 dimensões centrais: coerência estrutural, complexidade de processo e diversidade do conteúdo. A coerência estrutural refere-se ao processo através do qual os diferentes aspetos da narrativa se ligam uns aos outros de modo a proporcionar um sentido coerente. Desta forma, integrando num todo coerente as tão diversas experiências, o indivíduo ganha um sentido de autoria da sua própria vida. Por seu turno, na ausência de uma coerência narrativa, isto é, sem uma organização sequencial e integrada da experiência, o indivíduo perderá o sentido de autoria e a possibilidade dum sentido compartilhado da experiência. A complexidade de processo inclui os aspectos de riqueza, qualidade, variedade e complexidade da produção estilística da narrativa. Quanto à diversidade de conteúdo diz respeito à diversidade e multiplicidade de produção narrativa do indivíduo.

Em suma, estes correspondem, respetivamente, à coerência, complexidade e diversidade dos processos de construção da experiência e do conhecimento.

Gonçalves e colaboradores (Gonçalves, Henriques & Cardoso, 2006) desenvolveram um Manual de Avaliação da Coerência Estrutural Narrativa que, com base num procedimento sistemático, tenciona avaliar quatro aspetos considerados marcadores da coerência narrativa, a saber, a orientação, a sequência estrutural, o comprometimento avaliativo e a integração.

Esta dimensão do Sistema de Avaliação da Matriz Narrativa considera uma narrativa coerente, aquela que inclui a contextualização temporal, espacial e pessoal do acontecimento relatado, que proporciona uma descrição da sequência dos elementos que estruturam esse acontecimento, que expressa o envolvimento emocional do

narrador e que apresenta a informação de forma integrada, deixando emergir o fio condutor da história (Gonçalves, 2000).

A dimensão de estrutura é responsável pela construção de uma narrativa coerente, e “refere-se ao processo por intermédio do qual os diferentes aspectos da narrativa se ligam uns aos outros de modo a proporcionar um sentido coerente de autoria” (Gonçalves, 2002, p.74).

## **2.2 Ilustração do livro infantil**

Atualmente a presença da imagem é constante no nosso quotidiano e torna-se essencial perceber de que forma a imagem poderá promover aprendizagens no jardim-de-infância. De acordo com alguns estudos, a utilização de imagens no contexto de jardim-de-infância promove a memorização, a aprendizagem da leitura e de novos conceitos, o desenvolvimento da expressão verbal, a indução de respostas não-verbais e o progresso de competências percetivas e cognitivas.

A ilustração é uma representação pictórica de carácter pedagógico, que pretende complementar e adornar algo no texto. Para Steven Heller (2005), a ilustração tem como intenção iluminar, dar vida a um manuscrito e dar-lhe profundidade.

Na opinião de Filipe e Godinho (2003, p.7) ilustrações são “imagens que nos contam histórias. (...) que fazem apelo a sentimentos e memórias profundas, que nos remetem para o universo fantástico dos contos que nos ajudaram a ultrapassar medos, a transpor barreiras, a crescer.”

Walter Benjamim (1984) acredita que por meio da ilustração a criança pode criar um mundo novo, um texto novo, onde vivencia a história, imagina cenários e situações, e estabelece relações entre a imagem e a palavra escrita.

Eva Furnari (1976) também destaca o papel da imagem dentro da aprendizagem infantil dizendo-nos que a ilustração é importante para a aprendizagem da criança ao nível da leitura verbal, como linguagem autónoma em diálogo com outras linguagens, pois é através das ilustrações dos livros infantis que se veicula grande parte da informação. Lúcia Pimentel Góes (2003), por sua vez, refere que a imagem desperta perguntas no leitor, questionamentos que se podem tornar o ponto de partida para novas

leituras, que podem significar um alargamento do campo de consciência: do indivíduo, do meio, da cultura, da história. O ilustrador tem papel importante, ele imprime, soma e acrescenta a um texto a sua maneira especial de olhar o mundo.

Já Pacovská (2005, p.7), ilustradora de referência de livros para as crianças, afirma mesmo que “um livro ilustrado é a primeira galeria de arte que uma criança visita”. Assim sendo a aquisição da competência leitora tem início com a leitura de imagens através da decodificação pictórica, a qual permite à criança estabelecer o seu primeiro contacto com o livro antes de adquirir a competência da leitura.

### **2.2.1 O livro de imagem**

Ao longo desta investigação fui percebendo que a imagem tem papel fundamental nos livros infantis. Por esse motivo é importante falar sobre os livros de imagens, pois estes constituíram um recurso base na minha prática, devido às suas ilustrações.

Camargo (1995, p.70) diz-nos que “livros de imagem são livros sem texto. As imagens é que contam a história”. Os livros sem texto ressaltam pela exploração das ilustrações, tentando potencializar, o poder das imagens, assim como da materialidade do livro em si. A narração de uma história pode ser feita somente através do texto visual. Para a criança que ainda não sabe ler, o livro sem texto torna-se o seu primeiro contacto com um livro, que para ela é totalmente “legível”.

Para além de estar acessível a crianças muito pequenas, um livro sem texto pode ser uma experiência rica independentemente da idade que a criança tenha, pois este é visto como um elemento estimulador do imaginário infantil, e revela-se de grande importância, ao nível da formação educacional da criança enquanto leitor-intérprete competente.

Os livros de imagem estão presentes no domínio da Infância pela predominância da ilustração sobre o texto linguístico. Desta forma, a ilustração obriga a uma observação mais atenta para que exista uma maior compreensão por parte do leitor estimulando a sua imaginação. Estes constituem um importante contributo para a Literatura infantil, pois este é um valioso recurso para estimular a criatividade e desenvolvimento da

linguagem oral da criança, pois a sua leitura implica o alargamento do vocabulário verbal, resultante das diversas leituras e interpretações que este objeto possibilita às crianças.

Léon (1994, p.14), refere que “(...) o livro de imagens constitui uma das primeiras etapas no caminho da leitura. A criança aprende aí a realidade e a representação dessa realidade.” Para além deste aspeto pensamos que a narrativa visual desempenha um papel essencial na promoção do livro junto dos leitores mais novos, pois permite às crianças estabelecer as primeiras relações com o objeto livro e com as representações do mundo. Esta afirmação é defendida por Fanny Abramovich (1989) ao dizer que estes livros são, essencialmente experiências de olhar... De um olhar múltiplo, pois se vê com os olhos do autor e do leitor, ambos observando o mundo e as personagens de modos diferentes, conforme entendem esse mundo. Desta forma este tipo de livro leva a criança a ter possibilidade de ser co-autora do livro, criadora de um texto verbal ou até mesmo de outros textos visuais.

### **2.3 A construção da narrativa através da leitura de imagens do livro sem texto**

O enfoque que pretendo dar nesta fase transita entre a leitura de imagem e a experiência que a criança adquire pelo contacto com os livros, relacionadas à produção da narrativa oral. Essa relação ocorre a partir do momento que a ilustração serve de base para que a criança invente a sua própria história, interpretando os seus significados.

A criança muito antes de se apropriar do código escrito relaciona-se quase que unicamente com o texto representado pela imagem e lê-o a partir do contexto sócio cultural em que está inserida. Assim, a imagem torna-se companheira efetiva da criança e a narrativa como forma de expressão também está presente nela desde muito cedo, nascendo da necessidade de esclarecer as suas razões, emoções e ações, apresentando aspectos de subjetividade com relação aos seus sentimentos e a sua capacidade de criar de acordo com as vivências e sensibilidade. É no verbalizar das imagens que a criança demonstra a capacidade de se comunicar ou transmitir qualquer situação ou conhecimento às pessoas que convive.

A imagem torna-se um instrumento imprescindível para o estímulo à leitura atraindo ao mesmo tempo a criança para o livro, permitindo que esta crie a sua própria história e estreite a sua relação com a literatura.

Camargo (1995, p.85) vem cooperar dizendo que “muitas vezes, as obras permitem diferentes leituras segundo a maturidade e as experiências de vida e de leitura de cada um”. Com certeza, na relação com a criança, esta leitura também se diferencia a partir das vivências que a criança possui.

Para a criança que não lê, a imagem tem indubitavelmente o valor do texto escrito e o livro de figuras ou o álbum ilustrado desempenham o papel do livro. Assim, da mesma forma que o adulto lê o texto escrito, a criança lê a imagem, recebendo dela uma mensagem e expressando-se sobre essa imagem, comunicando. Com base neste ponto de vista, os trabalhos realizados com livros de imagens possibilitam e promovem o encontro com o imaginário literário, permitindo o olhar crítico e questionador que ultrapasse a confirmação e citação das imagens que compõe este contexto. A criança que é incentivada a “ler” as imagens e a imaginar o que está ocorrendo é estimulada a criar histórias sobre essas imagens e contá-las oralmente, descobrindo a magia dos livros. Desta forma surge a necessidade de educar a criança para a leitura da imagem e oferecer-lhes desde o princípio uma leitura compreensiva e crítica.

Para Camargo:

O livro de imagem não é um mero livrinho para crianças que não sabem ler. Segundo a experiência de vida de cada um e das perguntas que cada leitor faz às imagens, ele pode se tornar o ponto de partida de muitas leituras, que podem significar um alargamento do campo de consciência: de nós mesmos, de nosso meio, de nossa cultura e do entrelaçamento da nossa com outras culturas, no tempo e no espaço. (1995, p.79).

Estes livros que encantam qualquer idade são sobretudo experiências de uma múltipla leitura visual pois, convocam o olhar. Para que seja possível compreender e interpretar a imagem é fundamental a encadeação dos fatos, contextualização, imaginação e criatividade.

### **3. Metodologia adotada**

Neste capítulo far-se-á a apresentação e explicação das opções metodológicas em que o estudo se sustenta. Justifica-se a escolha do método de investigação seguido, bem como os procedimentos adotados na realização da mesma. Tendo sido utilizada uma metodologia de investigação qualitativa, num design de estudo de caso, faz-se a apresentação dos participantes, são descritos os métodos de recolha de dados utilizados e técnicas empregues na análise dos mesmos. Finalmente apresenta-se a calendarização das tarefas realizadas ao longo deste estudo.

#### **3.1 Procedimento Metodológico**

Quando nos referimos ao procedimento metodológico de uma investigação referimo-nos às opções tomadas de forma a alcançarmos os objetivos que pretendemos. Essas opções dizem respeito à escolha da metodologia de investigação e aos métodos e instrumentos que utilizámos, tendo em vista a recolha e a análise dos dados obtidos, no sentido de conhecer a realidade e produzir novos conhecimentos.

A metodologia tem como função ajudar-nos a refletir e a lançar um olhar mais curioso sobre o mundo. Desta forma, podemos dizer que adotar uma metodologia é escolher o caminho que queremos seguir.

O presente estudo teve como objetivo geral perceber de que forma as crianças em idade pré-escolar constroem narrativas a partir de um livro de imagens. Pretendeu-se desenvolver um projeto que despertasse o interesse da criança pela narrativa, assim como pela interpretação de imagens, de modo a adquirir conhecimentos de construção de narrativas coerentes. Para a realização do mesmo, o investigador teve de desempenhar dois papéis distintos, o de investigador e o de educador, estando neste sentido a realizar o meu estágio pedagógico e o estudo em simultâneo. A concretização destes papéis desenvolvia-se em interação direta com as crianças.

A abordagem qualitativa foi a mais adequada ao meu estudo, pois favorece a colaboração entre o investigador e os participantes na investigação. Para Denzin e Lincoln (1994), a palavra qualitativa implica uma ênfase em processos e significados que não são

examinados ou medidos rigorosamente, em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência ou seja não podem ser medidos, como na metodologia quantitativa.

Nesse sentido, os caminhos traçados pela metodologia qualitativa, constituem a metodologia que desejava, e de entre os diferentes tipos de desenho de investigação qualitativa, optei pela metodologia de estudo de caso. Esta modalidade de investigação é usualmente utilizada quando se pretende compreender e descrever, de um modo geral e intensivo, sujeitos ou situações com pormenor, realçando diferenças individuais (Patton, 2002).

Ao optar por um estudo de caso, evidenciou-se um interesse relevante em estudar um caso concreto. Stake (1998, P.11) define estudo de caso como “o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular para chegar a compreender a sua complexidade em circunstâncias importantes”. O estudo de caso é assim uma das estratégias privilegiadas nos estudos qualitativos, que permite explorar e considerar subjectividade dos fenómenos educativos (Yin, 2001).

### **3.2 Seleção e caracterização dos participantes na investigação**

O grupo que fez parte da minha investigação pertencia a uma sala de um Jardim-de-infância de Viana do Castelo e era constituído por vinte e uma crianças com idades compreendidas entre os 4 e 5 anos, sendo oito do sexo feminino e treze do sexo masculino. Estas crianças são naturais e residentes nas freguesias do concelho de Viana do Castelo.

Neste tipo de abordagem metodológica como é o estudo de caso, não se privilegia uma amostra aleatória e numerosa, mas sim criteriosa ou intencional, possibilitando ao investigador aprender o máximo possível sobre o fenómeno em estudo (Vale, 2000).

Considerando uma das questões de investigação subjacente a este estudo que se centram na forma como as crianças em idade pré-escolar constroem a narrativa a partir do livro de imagem e dadas as limitações de tempo e o carácter exploratório do estudo, optei por seleccionar um pequeno grupo de crianças, de forma a conseguir controlar todas as variáveis. A seleção dos participantes no estudo de caso foi feita de forma criteriosa e resultou de uma entrevista informal ao grupo de crianças assim como de um questionário



aos pais dos mesmos. Analisadas as entrevistas e os inquéritos, escolhi para o meu estudo um grupo de 3 crianças com um perfil muito semelhante, caracterizando-se pela falta de acompanhamento em casa ao nível da leitura, pela dificuldade que demonstravam em expressar-se oralmente e também pela dificuldade que evidenciam em manterem-se concentradas, sendo difícil captar-lhes a atenção. Desta forma poderei compreender que os progressos que estas 3 crianças possam ter foram fruto da minha intervenção, eliminando assim as variáveis que não consigo controlar.

No entanto o facto de apenas considerar para o estudo os dados referentes a essas 3 crianças, não fez com que deixasse o restante grupo de lado, pois todas as atividades planeadas foram realizadas com todo o grupo, num ambiente acolhedor, não demonstrando qualquer distinção entre as crianças.

Além do investigador e do grupo de crianças, também estiveram presentes na sala de atividades a educadora cooperante e o par de estágio. A presença do par estágio e da educadora cooperante foi muito importante ao longo do estudo, pois estas foram observadores não participantes, tendo o par de estágio também apoiado este estudo efectuando o registo audiovisual nos momentos de implementação das atividades.

Para identificar as crianças do estudo de caso e visto estar a trabalhar a temática das narrativas, resolvi atribuir a cada uma delas um nome de uma personagem infantil. Desta forma as crianças do meu estudo passariam a ser chamadas de Bart Simpson, Princesa Rapunzel e Ariel (Pequena sereia).

O nome de Bart Simpson surgiu de imediato. Quando comecei a ter um maior contacto com o rapaz em estudo e a criar laços, olhava para ele e lembrava-me mesmo esta personagem. Com o seu ar rebelde, pouco interessado nas atividades, com dificuldade em estar atento e sempre com vontade de que chegasse a hora de brincar, esta criança tinha a mesma personalidade que Bart.

À segunda criança, desde que a conheci que a chamei de princesa, pelo seu ar doce e meigo, pelos olhos brilhantes e sorriso contagiante. Mas princesas há muitas daí lhe chamar de Rapunzel, pelo seu longo e invejado cabelo. A personagem Rapunzel é a heroína da Disney e esta princesa Rapunzel é a heroína do meu estudo, pelo facto de que me conseguiu surpreender pela positiva.

À terceira criança o nome de pequena sereia surgiu devido ao facto de ele ser das crianças mais pequenas da sala, ter a beleza e encanto de uma sereia e de tal como Ariel, ter também o seu lado teimoso e rebelde.

### **3.3 O papel da investigadora/estagiária**

O investigador é o principal meio de recolha e análise dos dados, implicando ser um elemento fulcral no desenlace do estudo. A interacção entre investigadora e participantes no estudo foi de tipo diverso de acordo com a fase de recolha e de análise dos dados. Deste modo, o meu papel foi essencialmente de orientadora, tentando estimular e incentivar o grupo para a construção de narrativas elaboradas e coerentes, colocando desafios e questionamentos de forma a que as crianças se adaptassem à estrutura de uma narrativa. Desta forma pude facilitar a construção do conhecimento das crianças ao nível das narrativas.

O papel do investigador pode variar quanto ao grau de envolvimento, desde participante completo a observador completo.

O facto de haver uma grande proximidade na relação entre o investigador e os participantes no estudo pode ser considerado como uma vantagem, no sentido de existir um maior e diversificado conhecimento mútuo dos intervenientes na investigação, além deste não ser considerado um elemento perturbador ou estranho no ambiente. Estamos assim de acordo com Bogdan e Biklen (1994) quando afirmam que a investigação em educação pode tirar partido da relação de proximidade existente entre o investigador e o objecto de estudo.

No presente estudo procurei como investigadora interagir com os participantes de forma natural e não intrusiva para que a minha atuação não provocasse uma alteração no modo como estes se comportavam no seu ambiente.

Considerando as características do estudo, tornou-se incontornável desempenhar o duplo papel de educadora estagiária e investigadora, pois estabeleceu-se uma relação de proximidade com o grupo, o que contribuiu para um maior conhecimento do grupo, em diversos níveis.

Segundo Bogdan e Biklen (1994) e Ponte (2002), esta dupla função, educadora estagiária e investigadora é bastante favorável no processo de investigação, pois permite tirar partido da relação de proximidade existente com o grupo, de forma a compreender e aprofundar problemas relacionados com a prática profissional, implicando um envolvimento ativo do investigador no contexto, havendo assim um contributo fundamental para o desenvolvimento profissional.

### **3.4 Técnicas e instrumentos de recolha de dados**

Um dos pontos fortes da recolha de dados segundo Yin (1994) é a oportunidade de recorrer a múltiplas fontes de evidência, que permitam tratar um campo mais vasto de tópicos, atitudes e convergentes, fazendo com que cada resultado se torne mais convincente e preciso, porque se baseia em diversas fontes de informação.

O trabalho de campo realizado para este estudo decorreu entre março e junho. O processo de recolha de dados foi inteiramente realizado pela investigadora, tendo previamente explicado à educadora da instituição os objetivos do estudo, ficando esta a par de tudo. As conversas informais foram surgindo ao longo de todo o estudo, uma vez que o contacto entre investigadora e educadora é uma constante.

Tuckman (2000) refere que as fontes de obtenção de dados que se podem utilizar num estudo de caso são normalmente de três tipos: entrevistas, documentos e através da observação.

A recolha de dados neste estudo baseia-se fundamentalmente: nas observações diretas dentro da sala, nos registos feitos durante as implementações; nos questionários realizados aos pais e entrevistas realizadas às crianças e também nos registos fotográficos e filmagens realizadas.

#### **3.4.1 Observação direta e participante**

A observação é uma das técnicas de recolha de dados mais antiga e que desempenha um papel fundamental em qualquer estudo de natureza qualitativa (Bogan & Biklen, 1994; Stake, 2009).

Tuckman (2000) refere que na investigação qualitativa, a observação visa examinar o ambiente através de um esquema geral para nos orientar e que o produto dessa observação é registado em notas de campo.

Bogdan e Biklen (1994) referem que a observação participante é a melhor técnica de recolha de dados a ser utilizada neste tipo de estudos e no que diz respeito à importância da observação como método de recolha de dados, Vale (2000, p.233) refere que “a observação é a melhor técnica de recolha de dados do indivíduo em actividade, em primeira mão, pois permite comparar aquilo que diz, ou que não diz, com aquilo que faz”.

A observação consiste no contacto directo do investigador com a realidade a estudar de modo a testemunhar de forma mais ativa o fenómeno que investigar. Rodríguez et al (1999) diz-nos que a observação participante é um método iterativo de recolha de informação, que requer uma implicação do investigador nos acontecimentos e fenómenos que está a observar.

Neste estudo realizei a observação participante e fui eu enquanto investigadora o principal instrumento de observação. Assim sendo, a minha atuação na sala apoiou-se fundamentalmente na observação das crianças em estudo e no registo das atitudes, participações e reacções manifestadas por elas durante a realização das atividades propostas.

Desta forma, procurei interagir com o grupo, mantendo assim uma relação próxima com os mesmos de forma a conseguir alcançar com mais facilidade os objetivos pretendidos com esta investigação.

Os investigadores qualitativos tentam interagir com os seus sujeitos de forma natural, não intrusiva e não ameaçadora. (...) Como os investigadores qualitativos estão interessados no modo como as pessoas normalmente se comportam e pensam nos seus ambientes naturais, tentam agir de modo a que as actividades que ocorrem na sua presença não difiram significativamente daquilo que se passa na sua ausência. (Bogdan & Biklen, 1994, p.68)

Neste sentido, o observador pode tornar-se parte ativa do campo observado. Durante a observação, num estudo de caso qualitativo, deve-se assegurar as condições

para obter um registo fiel, sistemático e eficaz dos acontecimentos para facilitar a análise posterior (Stake, 2009).

### **3.4.2. Notas de campo**

As notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiêcia e pensa no decurso da recolha” (Bogdan & Biklen, 1994, p.150). Este instrumento de recolha de dados foi utilizado no decorrer da investigação, sendo que as notas registadas incluem a participação das crianças e a reação às tarefas realizadas.

As notas de campo tiradas foram sendo registadas pela investigadora no final de cada sessão a partir das observações, entrevistas, conversas informais em momento de áreas ou em qualquer outra fase em que o estudo decorria. Posteriormente estas notas decorrentes da observação eram reunidas e contempladas com evidências resultantes da visualização das gravações áudio e vídeo das sessões.

### **3.4.3 Gravações áudio e vídeo e registos fotográficos**

Patton refere que não há consenso sobre a utilização de meios audiovisuais para recolher dados em investigação, principalmente em abordagens qualitativas. Este defende que as gravações são um método necessário na recolha de dados, podendo ilustrar e captar evidências que não são perceptíveis através da aplicação de outras técnicas.

A fotografia é uma técnica de excelência na medida em que se converte em documentos que provam o comportamento das crianças ao longo da investigação. Neste estudo, a fotografia foi usado de modo a realçar momentos difíceis de descrever, ajudando assim a compreender o envolvimento das crianças nas tarefas e algumas das suas reações. Desta forma, a máquina fotográfica foi utilizada com o objectivo de recolher dados importantes para o estudo.

O vídeo é também um instrumento indispensável e que esteve sempre presente no meu estudo, quando pretendia observar algum contexto. Este associa a imagem em movimento ao som, permitindo ao investigador obter uma repetição da realidade e, assim, detectar factos ou pormenores que lhe tenham escapado durante a observação.

(Bogdan & Biklen, 1994). Mesmo realizando os registros ao longo das atividades, as filmagens foram importantes para comprovar algumas situações, pois deste modo foi possível visionar, após cada sessão as gravações efetuadas, confirmando e completando evidências.

Assim sendo, posso considerar este dois instrumentos muito fiáveis do ponto de vista da credibilidade, não causando qualquer constrangimento ao grupo, uma vez que estes já estavam habituados à utilização dos mesmos ao longo das sessões.

#### **3.4.4. Questionário**

Um questionário é um instrumento de recolha de dados que utiliza processos de recolha sistemática de dados com vista a dar resposta a um determinado problema. Baseia-se num conjunto de perguntas a serem aplicadas a uma amostra representativa do grupo que se pretende estudar.

O questionário, segundo Rodríguez et al. (1999), não se pode dizer que seja uma das técnicas mais representativas na investigação qualitativa, pois a sua utilização está mais associada a técnicas de investigação quantitativa. Contudo, enquanto técnica de recolha de dados, o questionário pode prestar um importante serviço à investigação qualitativa. Esta técnica baseia-se na criação de um formulário, previamente elaborado e normalizado.

Assim sendo foi realizado um inquérito aos pais de cada um dos elementos do grupo com o objetivo de compreender os hábitos de leitura de cada educando em casa. O inquérito era bastante simples e conciso e dispunha de um conjunto de quatro questões de escolha múltipla, sendo assim de fácil resposta e análise. O inquérito foi entregue a todos os pais, mas 5 deles não responderam. A primeira questão colocada baseou-se em perceber se havia o hábito de contar histórias ao educando em casa. Dos 16 inquéritos respondidos apenas 1 respondeu que não contava histórias ao filho, porque este não queria e chorava nesse momento. Das restantes crianças todas ouviam histórias em casa. No que respeita à frequência com que os pais contam histórias aos seus educandos a maioria respondeu que o faz 3 ou mais vezes por semana, o que é muito bom, tendo em conta a falta de tempo que muitos pais têm atualmente. A pergunta seguinte interrogava

os pais sobre se o educando tinha acesso a livros de histórias em casa, na qual todas as respostas foram positivas, o que confirma a resposta dada pelas crianças nas suas entrevistas. Para finalizar a última questão baseou-se em compreender se os pais recorriam apenas a livros ou também a histórias contadas oralmente. Seis dos pais responderam que apenas recorrem a livros, tendo os restantes frisado que tanto recorrem a livros como contam histórias oralmente.

Terminada assim a análise dos inquéritos foi-me possível ficar com uma noção de quais as crianças que não contactam diariamente com histórias no seio familiar ou que esse contacto é muito reduzido. No entanto a seleção das crianças para o estudo será comparada com as entrevistas realizadas às crianças

### **3.4.5. Entrevistas**

A entrevista é uma das fontes de informação mais importantes e essenciais, nos estudos de caso. É uma oportunidade criada de forma intencional para falar acerca de algo em que o entrevistador está interessado em saber. Segundo Graue e Walsh (1998), as crianças sabem mais que aquilo que acham que sabem. Seguramente sabem mais que o investigador acerca do que sabem. A intenção da entrevista é levá-las a falar acerca do que sabem.

As entrevistas são “um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou em grupos, (...) cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objectivos da recolha de informações”. (Ketele & Roegiers, 1999 p.18).

Patton (1990) refere que há três tipos de entrevistas que variam entre as que são totalmente informais ou de conversação e as que são altamente estruturadas e fechadas. As entrevistas qualitativas como refere Bogdan e Biklen (2000) variam quanto ao grau de estruturação, desde as entrevistas estruturadas às entrevistas não estruturadas. No entanto, refere também que as entrevistas semiestruturadas têm a vantagem de se ficar com a certeza de obter dados comparáveis entre os vários sujeitos.

Para obter respostas mais precisas aos objetivos do estudo e conseguir selecionar as crianças para o estudo de caso, surgiu a necessidade de recorrer a entrevistas às crianças de forma a compreender os seus hábitos de leitura em casa.

Neste estudo, optei por recorrer às entrevistas semiestruturadas por parecem as mais adequadas no contexto em que vou trabalhar e por me permitirem maior segurança, sendo que também possibilitam ao entrevistado maior liberdade para responder de modo espontâneo.

Gil (1987) diz-nos que uma entrevista semiestruturada é mais flexível e é guiada por uma série de interesses que o entrevistador vai explorando à medida que a entrevista vai decorrendo. Estas entrevistas serão conduzidas através de um guião onde se encontram algumas questões gerais, que irão ser exploradas mediante as respostas dadas pelas crianças.

Bogdan e Biklen (1994) referem a este propósito que as boas entrevistas assinalam-se pelo facto de os indivíduos estarem à vontade e poderem falar livremente dos seus pontos de vista. Assim sendo, as entrevistas serão feitas num ambiente informal e descontraído, procurando deixar as crianças à vontade para darem as suas respostas.

Estas entrevistas foram realizadas individualmente. Desta forma, comecei por questionar cada elemento se gostavam de ouvir histórias. Todo o grupo respondeu que sim, sem hesitar. A seguinte questão é referente a quem costuma contar histórias em casa. Todo o grupo respondeu o pai e a mãe, mas a maioria apontou a mãe como quem disponibiliza mais tempo para esse efeito.

À questão contam-te muitas histórias em casa, três crianças responderam que não, justificando dizendo que “a mãe não tem tempo” ou “antes contavam mais” ou então que “só contam quando levo livros aqui da escola”. Seguidamente surge a questão se têm livros de histórias em casa de forma a compreender que contacto existe das crianças com o livro infantil. O grupo respondeu que tem, tendo sete crianças respondido “tenho muitos mesmo”.

Para apoiar o meu estudo surgiu a necessidade de questionar o grupo se já tinham visto livros sem texto/letras. Apenas três crianças disseram que sim, tendo um salientado “eu em casa tenho livros que só têm imagens”. O restante grupo respondeu que nunca



tinha visto e que todos os livros que tinham em casa tinham texto. Aqui pude perceber que a maioria dos pais recorre a livros com texto para contar as histórias aos seus educandos.

Neste estudo as entrevistas foram fundamentais para perceber quais seriam as crianças que deveria selecionar para o meu estudo, pois pude perceber que contacto é que estas têm com livros em casa, permitindo-me selecionar as crianças com mais dificuldades e menos acompanhamento por parte dos pais ou familiares, assim como perceber se gostam ou não de histórias e porquê.

### 3.4.6. Teste diagnóstico

Após analisar as entrevistas e os inquéritos e ter selecionado as 3 crianças para o estudo de caso recorri a um teste diagnóstico constituído por um conjunto de 6 imagens que formam a “História do Gato” (Iltec, 2008), representando uma sequência de eventos facilmente identificável e possível de ser narrada por palavras de uso comum. Este estímulo tem sido utilizado noutros trabalhos de investigação, nomeadamente em trabalhos sobre aquisição e aprendizagem de L1 e L2 (Bataréo, 2000; Mateus et al, 2008; Carvalho, 2008).

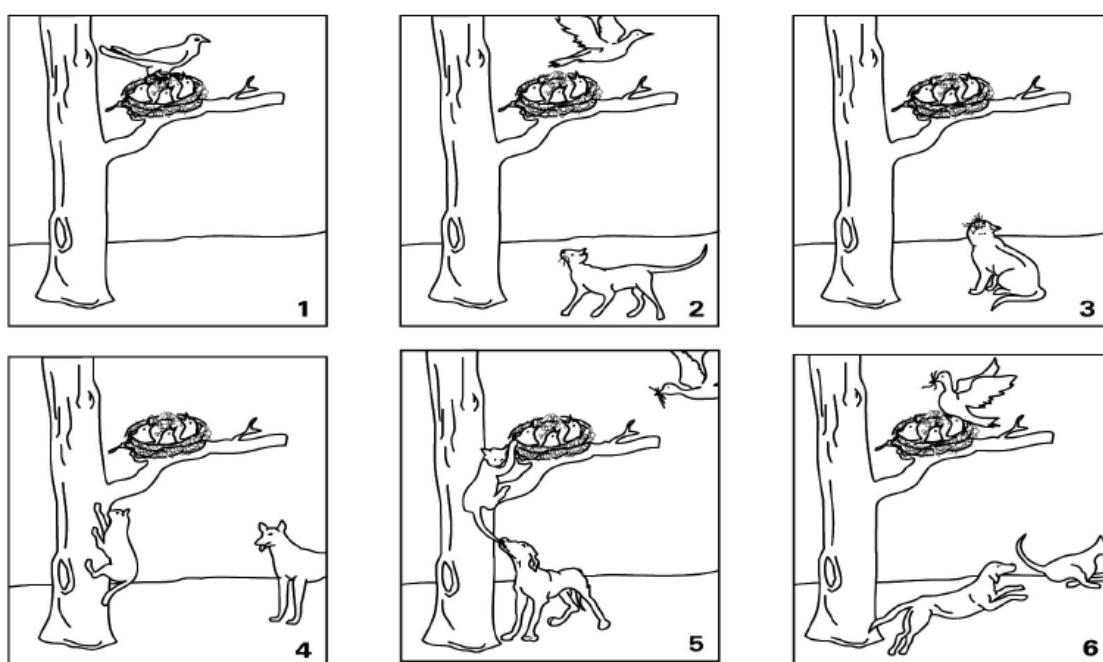


Imagem 17: Imagens da “História do Gato” (Iltec, 2008)

As imagens serviriam para focar a atenção das crianças em estudo nas mesmas de modo a construírem uma proposta de narrativa, sendo uma feita na fase inicial do estudo e outra no final, de forma a compreender a evolução que o grupo teve ao longo das sessões com a implementação das tarefas propostas. Desta forma, o objectivo principal é avaliar a capacidade das crianças redigirem uma pequena história a partir da referida sequência de imagens.

No tópico relativo ao procedimento de análise de dados, far-se-á a explicação detalhada do processo de análise deste teste diagnóstico.

### **3.5 Intervenção educativa**

Para a realização do meu estudo, numa fase inicial foi realizado um teste diagnóstico, tarefa esta feita individualmente e apenas ao grupo selecionado para o estudo de caso, em que cada criança teria que construir uma narrativa em função das imagens apresentadas. O mesmo teste foi realizado no final do estudo, para avaliar a evolução do grupo.

Seguidamente foi planeada uma sequência de cinco tarefas tendo todas por base a construção de narrativas a partir de ilustrações dadas. Esta sequência de tarefas seria realizada com todas as crianças, sendo que as crianças escolhidas para o estudo seriam mais estimuladas para as mesmas, de modo a que fosse possível uma evolução. Antes de dar início ao trabalho de campo, procedeu-se à concepção de cada tarefa bem como aos recursos necessários para a sua implementação, tendo sempre em especial atenção o grupo de crianças participantes, assim como tendo o cuidado de adequar as propostas aos objectivos do estudo. Estas propostas foram sendo melhoradas através das reflexões com a orientadora e também através da consulta da literatura adequada.

Como ponto de partida de cada tarefa estiveram diversas ilustrações, que foram criteriosamente selecionadas, de modo a potencializar a exploração do meu estudo. Desta forma procurei escolher histórias com ilustrações ricas, com bastantes pormenores e muita cor, de modo a que as narrativas construídas pelas crianças fossem mais criativas e pudessem ter diferentes eventos para narrar. A acompanhar estas ilustrações tive sempre a preocupação de escolher estratégias de animação para que assim pudesse

captar com mais facilidade a atenção do grupo e motivá-los para a construção da narrativa, evitando que se sentissem cansados da atividade, e estimula-se a criatividade dos mesmos.

As tarefas foram sempre desenvolvidas nas semanas de implementação no contexto PESII, ao longo de um período de aproximadamente um mês e meio, e por esse motivo foi tido em atenção a integração destas tarefas com as restantes contempladas nas planificações da semana e a articulação das mesmas nas rotinas diárias do grupo.

A tabela seguinte mostra de uma forma sucinta a calendarização das tarefas, descrevendo as estratégias associadas a cada tarefa:

Tabela 1:

*Calendarização e estratégias associadas a cada tarefa*

<u>Tarefa</u>	<u>Dia da implementação</u>	<u>Estratégia</u>
A Menina que não sabia ler	15 de Abril de 2013	Estendal das ilustrações
Meninos de todas as cores	16 de Abril de 2013	Livro
As caras da mãe	29 de Abril de 2013	Álbum narrativo
Ilustrações do dia-a-dia	9 de Abril de 2013	Estendal das ilustrações
Avental das ilustrações	13 de Maio de 2013	Avental das ilustrações

No momento de calendarização do trabalho de campo teve-se em conta o espaço temporal entre as implementações, de modo a que houvesse tempo para analisar os dados recolhidos, adaptando se necessário as intervenções seguintes, não ultrapassando a data estipulada para a implementação das tarefas.

### **3.6 Apresentação e caracterização das tarefas realizadas**

Ao longo desta subsecção apresentam-se as atividades implementadas, que como já foi referido, tinham como base a construção de narrativas a partir de ilustrações dadas.

### 3.6.1 A Menina que não sabia ler

*A Menina que não sabia ler* é o título da história da qual foram retiradas as ilustrações, para utilizar na primeira atividade de construção de narrativas. As ilustrações selecionadas eram a preto e branco e retratavam a história de uma menina que encontra um livro e decide entrar nele, passando assim por diversas aventuras.

De modo a estimular a participação das crianças, a investigadora inicia a atividade colocando na sala uma corda com algumas molas presas, questionando posteriormente o grupo sobre o que viam de novo na sala e para que serviria. Após especularem sobre qual o objetivo da corda, o grupo teria que ir em busca de imagens, colocá-las na corda e assim conseguir construir uma narrativa. Assim que todas as ilustrações estivessem reunidas, seriam colocadas no estendal segundo a sua ordem, de modo a que o grupo as pudesse observar com mais atenção.



*Figura 18: Estendal das ilustrações*

Terminada essa fase o grupo seria incentivado a criar uma narrativa tendo como base as ilustrações à medida que lhes seriam colocadas questões orientadoras, fazendo-o perceber de alguns elementos estruturantes de uma história, como personagens, espaços, tempo e eventos.

### 3.6.2 Meninos de Todas as Cores



Imagem 19: Capa de livro “Meninos de todas as cores”

As ilustrações da história *Meninos de Todas as Cores* de Luísa Ducla Soares foi o ponto de partida para a segunda tarefa de construção da narrativa. Esta história surgiu para estar integrada na planificação da turma, havendo assim a preocupação de integrar o meu trabalho.

A investigadora apresentou as ilustrações ao grande grupo, através de um livro construído previamente, retirando assim o texto presente no livro original. Este livro vinha dentro de uma caixa fechada, para que o grupo realizasse um jogo, que consistia em visualizar o que se encontrava dentro da caixa e descrever a capa do livro, sem que mostrassem ao restante grupo. Após essa observação, seriam apresentadas as ilustrações presentes no livro, para que o grupo se pudesse familiarizar com as mesmas. Em seguida daríamos início à construção da narrativa, sendo que a estagiária teria que fazer as questões mais apropriadas, para o desenrolar de uma narrativa coerente.

### 3.6.3 As Caras da mãe

Como o dia da mãe estava a chegar, nada melhor do que optar por uma obra relacionado com a temática. Assim sendo, no meio de inúmeras histórias para este dia,

optou-se pela obra *As Caras da Mãe* da autora Rita Ferro, devido à diversidade de ilustrações ricas e coloridas que compõe este livro.

As ilustrações da história foram apresentadas pela investigadora ao grande grupo através de uma estratégia de animação de leitura, pouco utilizada na sala, ou seja, o álbum sanfonado. Desta forma e visto recorrer a esta estratégia, foi criado um espaço mais acolhedor no cantinho da leitura, diversificando assim o ambiente a que estão habituados, recorrendo a mantas e almofadas.



*Imagem 20: Cantinho da leitura modificado*

No local e à espera do grupo estaria um álbum sanfonado em ponto grande, tapado com um tecido, contendo as ilustrações da história “*As Caras da Mãe*”.

Quando todos estivessem sentados, o grupo seria questionado sobre o que estaria escondido atrás daquele tecido, sendo este incentivado a especular sobre o mesmo aguçando assim a curiosidade.

Seguidamente o álbum seria destapado e apresentado ao grupo. A investigadora explicaria que aquele livro chamava-se álbum sanfonado, tinha a forma de um acordeão e que cada página dele correspondia a uma parte da história. No entanto para o abrir precisaríamos de uma chave que estava algures escondida.



Assim que a chave fosse descoberta, o livro seria aberto dando início à construção da narrativa, apelando à participação de todo o grupo ao longo da história, para que todos dessem as suas ideias e juntos construíssem uma narrativa mais rica

#### **3.6.4 Ilustrações do dia-a-dia**



*Imagem 21:* Estendal das ilustrações com as ilustrações do dia-a-dia

Nesta atividade o estendal das ilustrações regressou à sala de atividade, onde foram colocadas algumas ilustrações do dia-a-dia. As ilustrações foram apresentadas uma a uma ao grupo para verem o que estava representado.

De seguida a investigadora pede a cada grupo que escolha quatro das ilustrações expostas no estendal, pensem numa história e que relatem os acontecimentos do dia-a-dia representados, de acordo com a ordem sequencial que entenderem, sugerindo também a criação de um título para a narrativa.

À medida que os grupos tentavam construir as suas histórias, a investigadora vai ajudando, questionando-os para ver as ideias que estavam a ter. Após alguns momentos de debate, a investigadora passa por cada grupo para escrever a narrativa que construíram colocando as questões orientadores que achar necessário.

### 3.6.5. O Avental das histórias



*Ilustração 22: ilustrações do avental das histórias*

Como proposta para uma última atividade optou-se por utilizar uma estratégia bastante conhecida, sendo ela o avental das ilustrações. As ilustrações utilizadas eram bastante apelativas e estavam ligadas à estrutura da narrativa dos contos de fadas a que as crianças estão habituadas, permitindo assim uma narrativa mais próxima do imaginário do grupo.

O avental foi apresentado ao grupo sendo-lhe questionada a função do avental. Após ouvir as respostas foi-lhes explicado que o avental servia para contar histórias e que se chamava avental das histórias.

Seguidamente foi explicado ao grupo que cada bolso do avental possuía uma imagem, no bolso um aparecia um herói (príncipe); no bolso dois o local onde vive o herói (castelo); no bolso três a sua missão (salvar a princesa que está presa na torre); no bolso quatro o lugar onde cumpre a missão (bosque); no bolso cinco os maus que vão atrapalhar o herói (dragões); no bolso seis os bons que vão ajudar o herói (uma fada); no



bolso sete o objecto mágico (espada); no bolso oito a luta pela vitória sobre os maus (lutar contra um terrível dragão) e por fim no bolso nove o final da história que seria à escolha do grupo, não contendo este bolso ilustração.

O avental foi explorado bolso a bolso, à medida que ia chamando uma criança de cada vez para retirarem segundo a ordem numérica a imagem que estava escondida dentro do bolso, falando em seguida sobre a mesma, para posteriormente lhes ler o que estava escrito no bolso.

Após esta exploração expliquei ao grupo que a partir desta estrutura apresentada no avental, eles já podiam construir uma história, pois já tinham as personagens, os locais onde se passa a ação, quem ajuda e quem faz mal, os obstáculos, os objectos mágicos e um final, que será à escolha de todo o grupo.

Posteriormente foi dado ao grupo algum tempo para pensarem nas ilustrações e para terem ideias sobre como poderá ser a história, dando depois assim início à construção da narrativa.

Nesta fase a investigadora vai escrevendo e lendo o que escrevia em voz alta, evitando questionar o grupo, tentando que este sozinho construa a narrativa. É certo que sempre que for necessário esta intervém, questionando.

### **3.7. Procedimento de análise de dados**

Falar em análise de dados significa interpretar e dar sentido a todo o material de que se dispõe a partir da recolha de dados (Bogdan e Biklen, 1982). Segundo estes autores, a análise de dados prevê diversas atividades, como organizar e subdividir os dados, sintetizá-los e compreender o que é relevante.

Wolcott (citado por Vale, 2004) revela três momentos fundamentais durante a fase de análise de dados: descrição, análise e interpretação. A descrição corresponde à escrita de textos resultantes dos dados originais registados pelo investigador. A análise é um processo de organização de dados, onde devem ser salientados os aspetos principais e identificar os fatores chave. Por último, a interpretação diz respeito ao processo de aquisição de significados e deduções a partir dos dados obtidos.

O material recolhido ao longo da investigação (notas de campo, inquéritos, entrevista e gravação vídeo e áudio) foi cuidadosamente organizado num “dossier”, sendo posteriormente submetido a uma análise detalhada e indutiva e transcrito para formato digital. No decorrer da análise de dados tive em especial cuidado ler mais do que uma vez todos os documentos obtidos, nomeadamente as notas de campo e fazer a transcrição de todos os registos, para ter assim uma visão mais completa e alargada sobre o assunto.

Com o objetivo de analisar as narrativas construídas pelas crianças durante o diagnóstico e assim como nas atividades com todo o grupo, foi necessário construir um modelo de análise de textos narrativos que permite observar diferentes níveis de textos. Esta análise é de grande importância para compreender o desenvolvimento que o meu estudo teve.

Pretendeu-se que as crianças construíssem uma narrativa, dotada de estrutura base, adequada à sua faixa etária e ao seu nível de competências. Desta forma foram introduzidos parâmetros de análise das narrativas sendo eles: localização temporal inicial; localização espacial inicial; envolvimento das personagens na ação; sequencialização dos eventos; utilização de articuladores coordenativos e subordinativos e o fechamento.

Na tabela que se segue encontra-se a descrição desses parâmetros de análise assim como o que se pretende com eles.

Tabela 2:

*Descrição dos parâmetros de análise das narrativas*

Parâmetros	O que se pretende
1. <u>Localização temporal inicial</u> : A presença de um elemento de localização temporal é fundamental no texto narrativo, pois com este compreende-se o momento em que se desenrola a história.	Pretende-se que as crianças introduzam de forma adequada as suas narrativas, situando-as no tempo. A presença de um elemento de localização temporal é fundamental no texto narrativo, visto que este remete para um mundo próprio, com um tempo necessariamente distinto daquele do momento da escrita. A localização temporal inicial pode ser feita de diversas formas. A forma mais convencional de o fazer, na literatura infantil é através da expressão <i>era uma vez</i> .
2. <u>Localização espacial</u> : A localização espacial dos eventos no texto narrativo são importantes para informar o leitor sobre <i>onde</i> os acontecimentos se desenrolam.	Pretende-se que a criança localize a história no espaço para que o leitor seja informado sobre onde decorrem os acontecimentos.
3. <u>As personagens</u> : Não há textos narrativos sem personagens, pois são estas que suportam o desenrolar da ação e é através delas que a ação se desenvolve.	As crianças devem referir as personagens esperadas, de acordo com o estímulo visual apresentado.
4. <u>Sequencialização dos eventos</u> : Os eventos narrados devem apresentar uma sequência na forma como são apresentados.	As crianças devem produzir um texto que refira todos os eventos, respeitando, ao mesmo tempo, a relação lógica e temporal entre eles.
5. <u>Utilização de articuladores coordenativos e subordinativos</u> : A construção do texto, passa pelo estabelecimento de redes de ligação, assegurando-se a progressão da narrativa. Uma das formas de o fazer passa pela utilização de conectores.	Pretende-se que as crianças comecem a elaborar as suas narrativas utilizando articuladores coordenativos e subordinativos, de modo a combinarem frases e obterem unidades frásicas complexas.
6. <u>Fechamento</u> : O fechamento, não é um elemento narrativo obrigatório. No entanto este não deixa de ser importante para o texto narrativo e a sua presença é sinal de que as crianças conseguem abstrair-se da simples descrição de eventos, construindo uma narrativa com princípio meio e fim.	O fechamento pode ser feito de diversas formas, sendo a mais convencional das histórias infantis a expressão <i>“viveram felizes para sempre”</i> ou então a expressão já habitual <i>“Vitória vitória acabou-se a história. Prelim pim pim a história chegou ao fim.</i> Outra forma possível de fechamento consiste na apresentação de uma conclusão ou uma moral da história.

## 4 Análise e interpretação dos dados

Neste capítulo apresenta-se todo o trabalho desenvolvido com o grupo de crianças que serviu de base para o presente estudo e que, como já referido, tem como objetivo geral analisar a qualidade da narrativa das crianças ao nível da coerência estrutural. Assim, numa primeira secção apresentamos a intervenção educativa realizada com todo o grupo de crianças, analisando a estrutura inerente às narrativas que foram construindo. Na segunda secção faremos a análise e interpretação dos dados com as crianças que fizeram parte do estudo de caso

### 4.1 Descrição e interpretação dos dados

#### 4.1.1 A Menina que não sabia ler

**Descrição da exploração da atividade:** De modo a estimular a participação das crianças iniciei a atividade colocando na sala uma corda com algumas molas presas, questionando o grupo sobre o que viam de novo na sala e para que serviria.

Após especularem sobre qual o objetivo da corda, o grupo percebeu que tinha de ir em busca de imagens, colocá-las na corda e assim conseguir fazer uma história. Assim que todas as ilustrações foram reunidas coloquei-as no estendal segundo a sua ordem, enquanto o grupo as ia observando com mais atenção.

Neste momento introdutório, procurei não comentar ou dar qualquer tipo de instrução sobre como proceder para a leitura das imagens. Também não fiz nenhuma observação a respeito das ilustrações não conterem texto.

Algumas crianças estranharam o meu silêncio e perguntaram-me o que íamos fazer, ao que respondi: *eu queria que vocês me contassem esta história sozinhos*. O grupo rapidamente se prontificou a fazê-lo e desta forma, iniciamos a construção da narrativa, apoiando o grupo através de questões orientadoras e fazendo-o perceber de alguns elementos estruturantes de uma história, como personagens, espaços, tempo e eventos.

Assim sendo direcionei-me para a primeira imagem, que é a única que tinha cor, questionando-o sobre o que podíamos ver naquela imagem, tendo o grupo respondido, uma menina, uma bruxa; uma árvore com olhos e um livro. Neste momento questionei-os sobre o que seria esta primeira imagem, tendo o grupo respondido sem hesitação a capa do livro. O facto de estarem confrontados com a capa, levou-os a querer escolher um título e depois de algumas sugestões, optaram por “A Menina e a Bruxa.” A partir daqui deu-se início à construção da história tal como transcrição seguinte: (Anexo C1)

Desta forma, chegou ao fim a construção desta narrativa e como estratégia optei por contar a história de novo, para que o grupo percebesse como ficou. Visto o grupo ter gostado da história, optou-se por construir um livro gigante para colocar no cantinho da leitura, tendo o grupo dado cor às ilustrações, para o enriquecer.

**Interpretação:** Ao longo da construção desta primeira narrativa procurei mostrar-lhes que narrar é contar algo, um episódio. Todo o discurso que conta algo, possui elementos essenciais que surgem conforme vamos narrando, sendo eles, onde, quando, com quem e como, pois todas as vezes que contamos uma história acabamos sempre por inserir estes elementos. Foi nestes elementos da narrativa que se basearam as minhas questões de orientação à construção da narrativa.

Ao longo da narrativa foi possível observar que existem crianças que falam mais, tendo ideias mais claras e construtivas, utilizando assim uma linguagem mais clara e direta, sendo também bastante expressivas.

Para dar início à narrativa foi necessário ser colocada a minha primeira questão orientadora: *como vamos começar esta história*; pois o grupo ficou em silêncio a olhar para mim à espera que eu desse início à narrativa. Com esta questão o grupo introduziu a localização temporal inicial. Embora esta possa ser feita de diversas formas, o grupo usou a forma mais convencional de o fazer, através da expressão *era uma vez*.

No que respeita à localização espacial o grupo ao observar as ilustrações relatou sem qualquer dificuldade o local onde os eventos decorriam em qualquer fase da história, tendo também relatado espaços que não se viam nas ilustrações, não sendo necessária qualquer intervenção da minha parte.

Relativamente às personagens, todo o texto narrativo tem personagens e este não foi excepção. Todas as personagens da história foram inseridas na narrativa no momento mais apropriado. O grupo foi introduzindo as personagens no decorrer da narrativa, dando-lhes um papel importante no decorrer da mesma. Achei importante dar um nome à personagem principal, daí ter colocado a questão orientadora, *e a menina não tem nome*. O grupo sugeriu rapidamente um nome, citando-o posteriormente ao longo da narrativa.

Outro aspeto importante foi a atenção com que analisaram as ilustrações, tendo em atenção alguns pormenores importantes para a narrativa, pois o grupo começou a caracterizar as personagens a nível físico e psicológico, tendo em atenção as feições e estados de espírito das mesmas.

Também está presente nesta narrativa o diálogo, tendo o grupo achado importante criar falas para as personagens, obtendo estas respostas as questões colocadas.

Relativamente à sequencialização de eventos foi necessário introduzir algumas questões orientadoras de forma a encaminhar o grupo, conseguindo assim que existisse uma sequência lógica ao longo da narrativa, apresentando um eixo central e uma cadeia de eventos relacionados, respeitando a relação lógica e temporal entre eles. Assim com estas questões foi possível que o grupo apresentasse de forma clara os eventos e não tentasse simplesmente descrever as imagens de forma isolada.

Foi também possível observar que uma criança já utilizou elementos de coesão, utilizando as palavras *de repente*, dando sequência ao texto, assim como outra criança não utilizou sempre as palavras *a Beatriz* ou *a menina*, referindo *ela*, operando a coesão referencial. Usam também outros elementos de coesão tais como o uso do conectivo *e*.

A última característica do texto narrativo presente é o fechamento. Embora este não constitua uma operação obrigatória o grupo não deixa de o introduzir, representando assim uma mais-valia para o texto narrativo. Este também pode ser feito de diversas formas sendo a mais convencional para o grupo, através da expressão *Vitória vitória acabou-se a história. Prelim pim pim a história chegou ao fim*.

No que respeita ao papel do adulto na mediação de construção de narrativas este é fundamental, assim sendo a minha intervenção nesta tarefa foi imprescindível para a evolução da mesma. Com as questões de orientação pude encaminhar o grupo de modo a construir uma narrativa orientando-os da melhor forma, de modo a que esta pudesse conter os parâmetros que uma narrativa deve ter e não fosse um simples relato das ilustrações. Desta forma pode-se dizer que o meu papel nesta tarefa foi um pouco de “andaime” ou seja um apoio do grupo, pois tentei interrogar o grupo de forma a clarificar as suas produções e de modo a que houvesse evolução das mesmas. Nesta fase o grupo ainda está a iniciar a construção de conhecimento ao nível da construção de narrativas e por esse motivo a minha orientação foi muito maior. Posteriormente, num momento em que este conhecimento tenha evoluído, poderei então começar a retirar o “andaime” e a deixar que o grupo realize a tarefa sozinho.

#### **4.1.2 Meninos de Todas as Cores**

**Descrição da exploração da atividade:** Inicialmente, para despertar a curiosidade do grupo, optei por levar para a sala de atividades uma caixa. Em seguida foi realizado um diálogo com o grupo, no sentido de descobrir o que estava escondido na caixa. Esta foi uma estratégia de exploração da capa que optei por fazer, de modo a que o grupo a descrevesse, tendo surgido as mais diversas descrições tais como: *tem meninos; são todos diferentes; um está e pijama, outro é preto*. Ao fim de alguma exploração, retirei o livro da caixa e mostrei a todo o grupo, para que todos pudessem observar a capa e tirarem as suas conclusões e logo uma criança disse *temos muitos meninos diferentes, porque um é um menino da neve, outra é chinesa, outro é um índio, outro é preto e outro está de pijama*.

Após esta resposta disse ao grupo que lhes ia mostrar as ilustrações de toda a história para que depois pudessemos todos juntos imaginar uma narrativa, pois visto que a história era uma narrativa de viagem, foi preferível realizar esta estratégia, para o grupo ir criando as suas próprias ideias. Assim sendo, mostrei as ilustrações presentes no livro para que o grupo fosse contando aquilo que eventualmente pudesse ser a história, à

medida que iam surgindo alguns comentários, tais como: *esse menino está na neve; é uma menina chinesa; e este é um índio; olha como tinha um menino preto*.

Terminadas todas as observações das ilustrações, foi perguntado às crianças qual seria o melhor título para esta história, surgindo várias respostas: *os meninos diferentes; um homem no deserto; a menina chinesa; o menino do inverno e o menino negro*. Depois de todos estes títulos sugeridos houve a necessidade de selecionar qual seria o melhor título para a nossa narrativa. A maioria das crianças sugeriu os meninos diferentes.

Com o título escolhido, deu-se então início à construção da narrativa. (Anexo C2)

Assim que a construção narrativa estava concluída, houve ainda um diálogo com o grupo acerca da história e das ilustrações da mesma, havendo posteriormente espaço para trabalhar a temática inerente à história que é a multiculturalidade.

**Interpretação:** Esta é a única atividade de construção da narrativa, que fugia um pouco às narrativas usuais das crianças em idade pré-escolar, pois não obedece à estrutura da narrativa com que o grupo se depara normalmente, contendo personagens principais, conflitos; momentos bons com personagens que ajudam, objetos mágicos e um final feliz, como normalmente acontece.

No entanto, visto a temática da multiculturalidade estar integrada na planificação da turma, resolvi arriscar e partir de uma obra diferente, com crianças todas diferentes e que ao olhar para as ilustrações, não podíamos dizer propriamente que estas tinham uma sequência lógica de enredos. A obra simplesmente falava de uma viagem que um menino branco fez por outras terras de meninos diferentes, conhecendo as suas culturas. Esta é portanto uma narrativa de viagem, fugindo aos enredos e sequências das narrativas tradicionais. No entanto, foi curioso verificar que isso não impediu o grupo de narrar a história, pois o grupo acabou por descrever as imagens e os marcadores de tempo, espaço e situações de causa efeito, resultaram muito das minhas questões de orientação.

Inicialmente foi definido o já habitual indicador de abertura da história ou seja, era uma vez, seguido da identificação da personagem principal.

O grupo apresentou locais diversos para localizar a narrativa, tendo em atenção as personagens presentes na história e as ilustrações que foram apresentadas.



Apesar desta ser uma narrativa de viagem e de o grupo ter descrito as ilustrações, foi visível que o grupo compreendeu que eram meninos com tons de pele ou formatos de olhos diferentes e até mesmo com modos de vestir diferentes, pois identificaram as personagens e foram caracterizando-as ao longo da narrativa, tendo em conta as ilustrações e os conhecimentos prévios que já dispunham acerca o tema.

Esta não é uma narrativa que apresentava uma sequencialização de eventos, pois o grupo não foi capaz de interligar as ilustrações, descrevendo cada uma individualmente. Neste aspeto optei por não intervir, visto esta não ser uma narrativa como as que estão habituados.

Quando chegaram à última ilustração não houve um final da história, sem que este fosse pedido. No entanto houve um encerramento de história, ligado ao que as crianças acham que é um final de história, ou seja, vitória vitória acabou-se a história, preliu pim pim a história chegou ao fim.

#### **4.1.3 As caras da mãe**

**Descrição da exploração da atividade:** Após a realização das rotinas, pedi ao grupo que, em silêncio e de forma ordenada, se dirigissem ao cantinho da leitura, organizando o grupo e adaptando-os ao espaço. O espaço estava um pouco diferente do habitual, pois continha mantas e almofadas, de forma a tornar o local diferente e acolhedor.

No local estava um álbum sanfonado em ponto grande, tapado com um tecido, contendo as ilustrações da história “As Caras da Mãe”.

Quando todos já estavam sentados, questionei o grupo sobre o que estaria escondido atrás daquele tecido. O grupo especulou sobre o que lhes trouxe de novo, à medida que eu tentava incentivá-los para essas especulações, de forma a aguçar a curiosidade do mesmo.

Com o álbum destapado, apresentei-o ao grupo, explicando-lhes que aquele livro chama-se álbum sanfonado e que tem a forma de acordeão. Cada página deste livro corresponde a uma parte da história.

Em seguida, tentei abrir o álbum mas sem sucesso, dizendo ao grupo que para o abrir precisávamos de chave. Neste momento resolvi meter as mãos ao bolso e quando tiro as mãos do bolso, o grupo repara que não tinha nenhuma chave, fazendo uma cara de desilusão e dizendo *esqueceste-te das chaves em casa*. Disse então ao grupo que não me tinha esquecido e que tinham que procurar debaixo das almofadas a chave para abrir o álbum. Esta foi outra estratégia de animação que decidi introduzir.

Assim que a chave foi encontrada abriu-se o livro e com este aberto questionei o grupo: Mas antes de abrir... não nos estamos a esquecer de nada?

DR: "Sim. Da capa."

RS: "Tem uma mãe e um bebé. É uma história para o dia da mãe."

Investigadora: "Sim poderá ser. E como se pode chamar a nossa história do dia da mãe?"

VM: "Mãe, eu gosto de ti."

Estagiária: "Concordam?"

Grupo: "Sim!"

Com o título para a narrativa escolhido, tinha chegado o momento de abrir o álbum.

Investigadora: "Vamos ver o que ele tem escondido nas suas páginas?"

VM: "Sim. Vamos contar a história!" - disse com entusiasmo.

Abri então nas primeiras ilustrações, dizendo-lhes que vamos então construir a narrativa. (Anexo C3)

Terminada a construção da narrativa, decidi ler a narrativa ao grupo, para que todos pudessem ouvir como ficou. O grupo mostrou-se bastante atento à leitura e sempre que parava a leitura eram eles quem continuavam a narrativa.

**Interpretação:** Antes de qualquer atividade é importante pensar bem na organização da mesma, assim como nos materiais a utilizar e o espaço mais apropriado. Foi nestes pontos, que tive grande atenção, visto já ser a terceira atividade de construção da narrativa. Como forma de fugir à rotina, optei por levar o grupo para um espaço já conhecido por eles, ou seja, o cantinho da leitura, mas desta vez, um pouco diferente. Estava um local mais acolhedor e confortável, que permitiu ter o grupo mais unido e consequentemente mais atento.

Ao longo das implementações das atividades para o meu estudo, tenho aprendido que não basta as ilustrações serem as melhores, terem pormenores e muita cor. A estratégia que se utiliza para apresentar as ilustrações ao grupo tem que ser chamativa, para captar a atenção do grupo o máximo possível.

A estratégia que utilizei foi o álbum sanfonado, pois este faria com que criasse suspense, expectativa e envolvimento e despertasse o interesse e a curiosidade de qualquer criança do grupo.

Inicialmente foi definido um princípio, “Era uma vez...”, mas optei por estimular o grupo para outras formas de iniciar uma narrativa, dando o exemplo de “certo dia”. Nesta fase mostrei-lhe que o início que eles definiram não estava errado, mas que haviam formas diferentes de iniciar a narrativa e que assim iniciávamos a narrativa de forma diferente, tudo isto para que pudessem abrir o “leque” de formas de abertura de uma narrativa.

No que respeita a localizar a narrativa no espaço inicialmente tive que colocar essas questões orientadoras, para que o grupo fosse prestando atenção, pois nesta história desenrolava-se em diferentes espaços. Com o desenrolar dessas questões o grupo começou a ter atenção e a empregar localizadores espaciais, embora a sua diversidade lexical ainda esteja em formação.

Tiveram grande atenção a todos os pormenores e as expressões faciais que iam sendo expressas pelas personagens, ao longo das ilustrações, sendo que alguma dessa atenção surgiu pelas minhas questões iniciais, tendo o grupo continuado a analisar estas características ao longo da narrativa, sendo assim dispensada a minha intervenção neste aspeto.

Conservaram uma sequência lógica, abordando o mesmo assunto ao longo de toda a história, apresentando um eixo central e uma cadeia de eventos relacionados, associando muitas vezes a experiências que têm em casa, sempre em redor das duas personagens principais que as ilustrações apresentavam.

O grupo definiu também um final para história que para eles é o mais habitual “Vitória vitória, acabou-se a história. Prelim pim pim, a história chegou ao fim”. No entanto, nesta narrativa foram capazes de dar um desfecho diferente para a história,

descrevendo o último evento da mesma, ao dizerem *a mãe faz muitas caras diferentes. É o dia da mãe.*

Com esta narrativa, as minhas questões orientadoras já foram diminuindo o que mostra uma evolução do grupo para continuarem sozinhos uma narrativa, não sendo necessário usar questões tão precisas, como anteriormente.

O grupo demonstrou uma certa evolução nesta construção da narrativa.

Neste momento o meu papel começa a ser menor, sendo que muitas vezes só intervenho no início da narrativa, como forma de relembrar alguns aspectos, essa intervenção deixa de ser necessária com o desenrolar da narrativa.

#### **4.1.4 Ilustrações do dia-a-dia**

**Descrição da exploração da tarefa:** Como em todas as ilustrações a preocupação foi captar a atenção do grupo, e por este motivo optei por levar de novo para a sala de atividades o estendal das ilustrações, questionando o grupo se ainda se lembravam deste estendal e para que servia. O grupo lembrava-se claramente qual a funcionalidade do objeto em causa.

Nesta atividade coloquei no estendal ilustrações ligadas ao quotidiano das crianças, para que estas relembrassem hábitos do seu dia-a-dia e os tentassem integrar ao longo da narrativa.

Inicialmente optei por apresentar uma ilustração de cada vez pedindo ao grupo que a descrevesse, de forma a perceber se todos compreendiam as ilustrações. Em seguida prendi-as no estendal sem qualquer ordem estipulada, dividindo posteriormente o grupo de crianças em pequenos grupos de 4 a 5 elementos.

De seguida pedi a cada grupo que escolhessem quatro das ilustrações expostas no estendal, pensassem numa história e que relatassem os acontecimentos do dia-a-dia representados, de acordo com a ordem sequencial que entenderem, sugerindo também a criação de um título para a narrativa.

À medida que os grupos tentavam construir as suas histórias (Anexo C4), fui ajudando, questionando-os para ver as ideias que estavam a ter. Após alguns momentos

de debate, comecei por cada grupo a escrever a narrativa que construíram colocando as questões orientadores que achava necessário.

À medida que cada grupo terminava de construir a sua narrativa, fui pedido que individualmente realizassem a ilustração da narrativa que criaram, enquanto passava pelos outros grupos, de modo a haver uma melhor organização da tarefa.

Com todas as narrativas criadas, esperei que todos os grupos realizassem as suas ilustrações e ao longo do dia fui lendo as narrativas construídas, de forma a todo o grupo ver como ficou a sua narrativa, mas também as dos colegas, observando assim a diversidade de narrativas construídas com apenas quatro ilustrações.

**Interpretação:** Nesta narrativa resolvi introduzir ilustrações do dia-a-dia, para que as crianças pudessem imaginar situações do quotidiano, tais como a higiene diária ou a ida à escola, transpondo essas situações para uma narrativa de grupo.

No que respeita a trabalhar em grupo, considero que foi bom, porque o grupo inicialmente tinha uma grande dificuldade em trabalhar em grupo e partilhar os materiais e com a atividade pude observar que essa dificuldade tem sido ultrapassada sendo cada vez menos visível.

Quanto à narrativa de um modo geral, houve evolução em todos os grupos.

A forma mais convencional de introduzir uma narrativa é através da expressão “era uma vez”. No entanto, um grupo teve em atenção uma das formas de abertura de narrativa que citei na atividade anterior e resolveu iniciar a narrativa com a expressão “certo dia”. Aqui é possível observar uma evolução deste grupo neste aspeto, pois utilizaram os conhecimentos que adquiriram.

Ao nível da localização espacial os grupos localizaram as narrativas no espaço sem dificuldade, sendo visível quando referem “na escola” ou “em casa”.

Em todas as narrativas havia a presença de personagens e todos os grupos fizeram referências adequadas às personagens, chegando alguns a enunciar algumas características psicológicas das mesmas e até mesmo a introduzir diálogo entre elas.

Com ousso de uma abertura para a narrativa, a introdução de localização espacial e com a referência às personagens observa-se que o grupo adquiriu os conhecimentos necessários quanto aos elementos essenciais que surgem numa narrativa.

Os acontecimentos narrados foram introduzidos de forma sequencial, de acordo com a ordem que estipularam.

Todos os grupos realizam o fechamento da história narrando o último evento da mesma, terminando com a expressão tão conhecida por eles “Vitória vitória acabou-se a história. Prelim Pim Pim, a história chegou ao fim.”

Com esta atividade percebi que houve uma grande evolução do grupo, sendo que não foi necessário tantas questões orientadoras. Optei sim por estimular crianças que não participam, questionando-as sobre algumas coisas sobre a história que estavam a construir, para que esses também participassem e eu pudesse ver a evolução deles.

Nesta fase posso dizer que a minha presença como orientadora começa a ser mínima, estando o grupo mais capacitado para desenvolver uma narrativa sem o apoio de um adulto.

No que respeita às ilustrações construídas pelas crianças, todas resolveram escolher uma das ilustrações que fizeram parte da sua narrativa e foi com prazer que vi que tentavam desenhar o máximo de pormenores que viam dizendo que gostavam muito daquela imagem.

#### **4.1.5 O Avental das histórias**

**Descrição da exploração da tarefa:** Para introduzir o avental das histórias optei por não o mostrar logo ao grupo, fazendo algum suspense, para que tentassem descobrir o que trazia comigo.

Após esta introdução, apresentei ao grupo o avental colorido com 9 bolsos e questionei o grupo para que serviria aquele avental ao qual me respondeu que era para cozinhar.

Ao ouvir estas respostas, apercebi-me que o grupo nunca tinha contactado com um avental das histórias, o que me deu ainda mais prazer, para realizar esta atividade.

Desta forma, expliquei-lhes que um avental serve sim para cozinhar, mas que este tem uma função diferente, pois chama-se avental das histórias. Assim sendo este servirá para contar uma história.

Neste momento expliquei-lhes que cada bolso do avental possuía uma imagem, no bolso um aparecia um herói (príncipe); no bolso dois o local onde vive o herói (castelo); no bolso três a sua missão (salvar a princesa que está presa na torre); no bolso quatro o lugar onde cumpre a missão (bosque); no bolso cinco os maus que vão atrapalhar o herói (dragões); no bolso seis os bons que vão ajudar o herói (uma fada); no bolso sete o objecto mágico (espada); no bolso oito a luta pela vitória sobre os maus (lutar contra um terrível dragão) e por fim no bolso nove o final da história que seria à escolha do grupo, não contendo este bolso ilustração.

O avental foi explorado bolso a bolso, à medida que ia chamando uma criança de cada vez para retirarem segundo a ordem numérica a imagem que estava escondida dentro do bolso, falando em seguida sobre a mesma, para posteriormente lhes ler o que estava escrito no bolso.

Após esta exploração expliquei ao grupo que a partir desta estrutura apresentada no avental, eles já podiam construir uma história, pois já tinham as personagens, os locais onde se passa a ação, quem ajuda e quem faz mal, os obstáculos, os objectos mágicos e um final, que será à escolha de todo o grupo.

Posteriormente dei ao grupo algum tempo para pensarem nas ilustrações e para terem ideias sobre como poderá ser a história, dando depois assim início à construção da narrativa.

Nesta fase optei por ir pegando nas ilustrações à medida que ia escrevendo, lendo o que escrevia em voz alta, evitando questionar o grupo, tentando que este sozinho construísse a narrativa. É certo que sempre que fosse necessário intervinha, questionando. Deu-se então início à construção da narrativa. (Anexo C5)

Terminada a narrativa questionei o grupo se gostaram e eles disseram sem hesitação que sim, pedindo logo para ler, de modo a verem como ficou.

**Interpretação:** O avental das histórias foi para esta atividade um instrumento estimulante, pois o grupo entregou-se por inteiro à atividade, esquecendo tudo em redor, captando-lhes a atenção do início ao fim da sessão. Quando coloquei o avental e fui desvendando as ilustrações o grupo entrou num mundo imaginário e de fantasia, sendo assim convidados a construir uma narrativa através das ilustrações que apresentei.

Para iniciar a narrativa o grupo utilizou a forma mais convencional de o fazer e também a que normalmente é utilizada nos contos de fadas, ou seja, a expressão “era uma vez”.

No que respeita à localização espacial esta categoria também foi introduzida, indo além da simples observação das imagens. O grupo conseguiu localizar muitos mais espaços, do que os que foram apresentados pelas ilustrações, desenvolvendo mais a narrativa, tornando-a assim mais rica.

Relativamente às personagens principais, o grupo deu-lhes um papel relevante, tendo definido um nome para a princesa, sendo este já conhecido de uma princesa dos contos de fadas (Rapunzel). Foram também capazes de enunciar características das personagens, quer físicas como psicológicas, integrando um diálogo entre elas.

A narrativa mantém uma sequência lógica, apresentando o mesmo assunto no desenrolar dos eventos.

No que respeita ao fechamento da história o grupo abstraiu-se da habitual forma de encerramento, narrando um final para a narrativa relacionado com os contos de fadas, através da expressão “casaram e viveram felizes para sempre”.

A nível da linguagem utilizada, notou-se uma evolução por parte do grupo. Utilizaram expressões mais ricas, desenvolvendo mais as situações, formulando frases mais completas.

Nesta última tarefa senti-me realizada, pois consegui retirar o andaime que coloquei ao longo das tarefas e pude ver que o grupo foi capaz de narrar uma narrativa sem necessitar do meu apoio. Nesta fase a minha presença foi apenas como animadora, pois procurei através da dramatização dar vida à narrativa que ia sendo construída.



## 4.2 Estudo de caso

Nesta fase do relatório far-se-á a análise individual da evolução das crianças que fizeram parte do estudo de caso, apresentando as narrativas construídas no diagnóstico inicial e final realizado para o estudo.

A primeira criança é a Rapunzel.

Tabela 3:

*Análise dos diagnósticos de Rapunzel*

Diagnóstico inicial	Diagnóstico Final	Crítérios de análise da narrativa
<p>Era uma vez uma árvore e um ninho com pintainhos e a mãe a tomar conta dos pintainhos. Apareceu um gato e a mãe voou. O gato queria subir a árvore. Apareceu um cão que ia atrás do gato. O cão segurou a cauda do gato, para não subir. A mãe chegou com comida e eles fugiram.</p>	<p>Era uma vez uma árvore muito linda. Os pássaros tinham feito um ninho no ramo. A mãe viu que os filhos estavam com fome e foi procurar minhocas para eles. Depois apareceu um gato que queria subir ao ninho e o cão veio ajudá-lo. A mãe veio a voar muito depressa para não deixar o cão e o gato comer os filhos. O cão e o gato assustaram-se e fugiram. Os passarinhos ficaram muito felizes por verem a mãe e comeram todos as minhocas que ela trouxe. Vitória vitória acabou-se a história. Prelim pim pim a história chegou ao fim.</p>	<p>Localização temporal Localização espacial Personagens Caracterização das personagens Conjunções e locuções coordenativas Advérbios Preposições Fechamento</p>

A Rapunzel sempre foi uma criança que vivia muito no seu mundo e aparentava estar sempre a parte das atividades. Era muito difícil colocá-la a participar, dispersava muito facilmente, mas mesmo aparentando estar distanciada de tudo ela teve uma evolução que não estava a espera.

O seu diagnóstico inicial não passou de uma descrição das imagens, estando até um pouco confuso para quem o lê. Já o diagnóstico final apresenta uma narrativa clara e coerente.

No diagnóstico inicial a Rapunzel foi a única criança que inseriu a localização temporal e sendo esta um indicador essencial de como as crianças situam as suas

narrativas no tempo, o mesmo também foi utilizado no diagnóstico final pela mesma. A expressão utilizada para o efeito foi a mais conhecida por todas as crianças para a abertura de uma narrativa, ou seja, “era uma vez”. Rapunzel tinha bem presente para si, que era desta forma que as narrativas iniciavam.

No que respeita à localização espacial na “história do gato” este marcador era-nos dado a partir do estímulo visual. O modo como este marcador é explicitado, nota-se no geral pouca diversidade lexical tanto no diagnóstico inicial como no final, baseando-se nos elementos explícitos na imagem: árvore, ninho, ramo. No entanto este marcador não deixa de estar presente nos seus dois diagnósticos.

No que respeita às personagens não há texto narrativo que não as tenha, pois são as personagens que suportam o desenvolvimento da história. Em ambos os diagnósticos as personagens foram devidamente inseridas, não tendo a criança em estudo qualquer dificuldade em identifica-la. A forma como estas foram inseridas é que teve uma evolução significativa do diagnóstico inicial para o final, estado a Rapunzel mais à vontade para dar vida a essas personagens.

Dado que todo o texto narrativo prevê um princípio, um desenvolvimento e um fim (Ricoeur, 1989, in Neves e Oliveira, 2001), torna-se importante a existência de um número mínimo de eventos que possa assegurar essa sequência, assim como as relações lógicas e temporais que se estabelecem entre os eventos, ao longo da narrativa. No primeiro diagnóstico realizado os eventos sequencializados na história são narrados de forma muito sucinta, sendo alguns esquecidos. Ao nível da articulação entre os eventos da história narrada, a narrativa baseia-se em descrições de imagens isoladas, sem qualquer encadeamento lógico - temporal entre elas, dificilmente podendo considerar-se um texto narrativo. O contrário acontece no diagnóstico final, pois a Rapunzel já foi capaz de elaborar mais cada evento, citando-os todos apresentando uma narrativa muito mais extensa.

O fechamento é um indicador que a criança usa para ajudar o leitor a perceber que a história terminou. No diagnóstico inicial Rapunzel termina a narrativa com uma descrição do último evento, já o contrário acontece no diagnóstico final onde utiliza o

fechamento mais usual para ela, ou seja, “vitória vitória acabou-se a história. Prilim pim pim a história chegou ao fim”.

É perceptível que Rapunzel teve uma grande evolução de um diagnóstico para o outro e ao lermos as duas narrativas podemos facilmente nos aperceber disso.

Segue-se agora as narrativas de Bart Simpson.

Tabela 4:

*Análise dos diagnósticos de Bart Simpson*

Diagnóstico Inicial	Diagnóstico final	Crítérios de análise da narrativa
É uma <u>árvore</u> , um <u>ninho</u> de pássaros e a mãe. A <u>mãe</u> estava a tomar conta dos <u>passarinhos</u> . Voou para ir buscar comida. Apareceu um <u>gato</u> . Olhou para o ninho, <u>depois</u> olhou outra vez e sentou-se. Apareceu um <u>cão</u> . O gato tentou chegar com a pata ao ninho, mas o cão não deixou. A mãe trouxe minhocas.	<u>Era uma vez</u> um <u>pássaro</u> que estava num <u>ninho em cima de uma árvore</u> com os seus <u>filhotes</u> . Os filhos ficaram com fome <u>e</u> como eram <u>muito</u> pequeninos e não sabiam voar, a mãe foi buscar-lhes comida. <u>Depois</u> apareceu um <u>gato</u> que ia a passear e viu que os passarinhos estavam sozinhos. Ele <u>também</u> tinha <u>fome</u> e começou a trepar a árvore, <u>para</u> chegar ao ramo e comer os passarinhos. <u>De repente</u> apareceu um <u>cão</u> , <u>que</u> viu o gato a subir a árvore e ficou zangado. Foi ao pé do gato e mordeu-lhe o rabo. O gato começou a fugir e o cão foi <u>atrás</u> dele. <u>Depois</u> a mãe voltou com a comida <u>e</u> viveram todos felizes para sempre. <u>Vitória vitória acabou-se a história. Prelim pim pim, a história chegou ao fim.</u>	<u>Localização temporal</u> <u>Localização espacial</u> <u>Personagens</u> <u>Caracterização das personagens</u> <u>Conjunções e locuções coordenativas</u> <u>Advérbios</u> <u>Preposições</u> <u>Fechamento</u>

Bart foi uma criança que me surpreendeu pela positiva. Não tinha qualquer interesse por ouvir história, distraia-se com facilidade e não tinha um discurso muito coerente, tendo alguma dificuldade em se expressar.

No diagnóstico inicial não utilizou uma localização temporal como era esperado. Esta foi a primeira evolução dele na narrativa, pois no diagnóstico final já foi capaz de

iniciar a narrativa com a localização temporal mais utilizada ao longo das atividades implementadas no estudo, ou seja, “Era uma vez”.

No que respeita à localização espacial, tanto num diagnóstico como no outro houve a presença deste marcador, sendo esse baseado no que as imagens apresentavam.

As personagens da narrativa foram introduzidas sem qualquer dificuldade tanto numa narrativa como na outra, a única diferença foi a forma como estas foram introduzidas, pois já conseguiu dar mais vida às personagens associando-lhes algumas características.

Tal como Rapunzel o seu diagnóstico inicial era apenas descrições das imagens, ocultando alguns eventos presentes nas mesmas, o que não aconteceu no diagnóstico final. Este já foi uma narrativa coerente com todos os eventos bem explícitos. Sem qualquer dúvida Bart estava a ser capaz de interpretar as imagens e narrar além delas, criando uma narrativa interessante para quem lê, utilizando os verbos adequados à narrativa. Bart apresentava-se bastante seguro no seu discurso e motivado para a tarefa que lhe estava a ser proposta, ao contrário do que aconteceu no seu diagnóstico inicial, pois foi necessário incentivá-lo a narrar e a observar as imagens com atenção, e mesmo assim apresentava um certo interesse em acabar a tarefa o mais rápido possível para ir brincar, mostrando um desinteresse na mesma.

No diagnóstico final Bart foi capaz de utilizar novas conjunções e locuções, tornando a narrativa mais rica.

Esta evolução de Bart foi completamente notável e ao longo da execução das tarefas com o grupo foi possível ver que um certo interesse pela temática estava a nascer. O mesmo se notou ao nível da linguagem, pois Bart estava mais participativo, sendo as suas intervenções positivas.

Termino agora a análise das narrativas da pequena sereia Ariel.

Tabela 5:

*Análise dos diagnósticos de Ariel*

Diagnóstico Inicial	Diagnóstico final	Critérios de análise da narrativa
É uma <u>árvore</u> com <u>pintainhos</u> e a <u>mãe</u> . A mãe foi procurar comida e apareceu o <u>gato</u> . O gato queria comer os passarinhos, <u>mas</u> não conseguiu <u>porque</u> o <u>cão</u> puxou-lhe o rabo. O gato foi embora. O cão foi <u>atrás</u> dele. A mãe apareceu com a comida. <u>Vitória vitória acabou-se a história. Prelim pim pim, a história chegou ao fim.</u>	<u>Era uma vez</u> um <u>pássaro</u> que vivia <u>dentro</u> de um <u>ninho numa árvore</u> com os seus filhos. <u>Certo dia</u> foi procurar comida para eles. Os <u>passarinhos</u> ficaram a cantar no ninho e um <u>gato</u> ouviu-os e olhou para eles. Ele quis subir a árvore <u>mas</u> veio um <u>cão</u> que não o deixou. A mãe dos passarinhos chegou e o cão e o gato ficaram <u>assustados</u> e fugiram <u>depressa</u> para ela não os apanhar. Os passarinhos ficaram <u>muito felizes porque</u> já podiam comer a comida que a mãe trouxe. <u>Vitória vitória acabou-se a história. Prelim pim pim, a história chegou ao fim.</u>	Localização temporal Localização espacial Personagens Caracterização das personagens Conjunções e locuções Advérbios Fechamento

Ariel é uma criança que se distrai com facilidade, mas ao longo das atividades propostas foi possível observar que estava bastante motivada, pois revelou-se muito participativa, querem dar as suas ideias e aprender sempre mais. Este facto ajudou bastante a que houvesse uma evolução dela ao nível da construção de narrativas, pois permitiu que a pudesse apoiar, ajudando-a nesse crescimento.

No que respeita aos diagnósticos, o seu diagnóstico inicial não apresentava localização temporal. Já no diagnóstico final este marcador foi introduzido, através da expressão mais convencional na literatura infantil, ou seja, *era uma vez*.

Relativamente ao marcador de tempo este foi utilizado nos dois diagnósticos, considerando adequadas todas as expressões que faziam referência à árvore, ao ramo ou ao ninho em que se encontram os pássaros.

No que respeita às personagens é de prever que fossem referidas a totalidade das personagens esperadas. No entanto tal como os dois colegas em estudo, Ariel no diagnóstico final fez uma introdução das personagens muito diferente do diagnóstico inicial, criando uma narrativa mais rica com as mesmas. O mesmo acontece relativamente

aos eventos, pois há um desenrolar dos mesmos, que cativa o leitor. Neste aspeto podemos ver uma grande evolução por parte desta criança.

Quanto ao fechamento, Ariel foi a única criança que o introduziu nos dois diagnósticos, percebendo assim que este era importante para informar que a narrativa terminou.

De um diagnóstico para o outro podemos perceber que Ariel criou uma narrativa mais rica, introduzindo novas palavras, usando uma maior diversidade de advérbios e de conjunções e locuções. Estava bastante entusiasmada na construção da narrativa do diagnóstico final e aparentava estar cheia de ideias e com vontade de expressá-las.

Fazendo uma análise geral da evolução do grupo, pode-se dizer que o grupo teve uma evolução bastante positiva e até superior ao que estava à espera, devido às dificuldades que apresentavam inicialmente. Ao longo da realização das tarefas com o grupo a prestação de cada elemento do estudo de caso foi mudando, pois estes foram-se tornando mais participativos e interessados pelas tarefas que lhes eram propostas.

Analisando os dados obtidos é possível perceber que no teste diagnóstico final o grupo em estudo conseguiu narrar uma história utilizando as principais categorias da estrutura da narrativa, nomeadamente, a localização espacial e temporal, as personagens e os acontecimentos, respeitando uma certa ordenação dos mesmos, de acordo com a sequência das figuras que serviram de estímulo para a narrativa, terminando com o fechamento, havendo assim uma evolução visível sendo assim cumprido o nível básico da estrutura narrativa.

## 5. CONCLUSÃO

Ao longo desta secção, apresentam-se as principais conclusões deste estudo, organizando-as de acordo com as questões de investigação formuladas. Também são expostas algumas limitações que estiveram patentes ao longo deste estudo, assim como também são referidas algumas recomendações para futuros estudos.

### 5.1 Conclusões do estudo

Chegamos assim ao fim desta história, composta por palavras e que curiosamente se centra em palavras organizadas em narrativas.

Este estudo foi realizado com o intuito de contribuir para o conhecimento em torno do desenvolvimento da capacidade que as crianças têm em construir narrativas, tendo por base ilustrações, sendo estas colocadas na posição de narrador.

Atualmente apesar de muitos incentivos à leitura percebe-se ainda a falta da literatura infantil em muitos lares, pois os adultos optam por fazer diversas coisas e acabam esquecendo a necessidade da criança em termos de atenção, carinho, desenvolvimento e aprendizagem. Em consequência disso, as crianças participam mais do mundo real, do que do seu mundo infantil. Assim, sendo este de extrema importância para elas, fica uma lacuna numa fase em que as crianças precisam viver as suas fantasias e emoções. Este foi um dos pontos que se evidenciou bastante neste estudo e a uma das razões pelo qual me orientei na seleção das crianças para o estudo de caso.

Tal como já foi referido o estudo apresentado anteriormente foi desenvolvido em torno das seguintes questões de investigação: **I) De que forma as crianças em idade pré-escolar constroem a narrativa a partir do livro de imagem, II) De que forma o *scaffolding* verbal contribui na coerência estrutural da narrativa.**

Feito o estudo e concluída a análise aos dados recolhidos, são apresentadas as conclusões que dão resposta às minhas questões de investigação. Neste sentido para dar respostas às questões foi realizado um conjunto de cinco atividades de construção de narrativas tendo como ponto de partida ilustrações, realizada por todo o grupo, assim

como um diagnóstico inicial e outro final realizado com as crianças que fazem parte do estudo de caso.

O primeiro diagnóstico veio comprovar os motivos pelos quais escolhi as três crianças para o estudo de caso. Ao serem colocadas perante o conjunto de imagens que faziam parte do diagnóstico e no papel de narrador, as crianças revelaram um nível baixo de diversidade de conteúdos narrativos, pouca coerência estrutural, sendo francamente pobres em termos de complexidade do processo narrativo. As suas narrativas eram meras descrições, dispostas em frases soltas, para além de que não estavam motivadas para a tarefa proposta. Face a esta análise pude perceber que tinha um longo caminho pela frente, não só para conseguir obter evoluções nas suas narrativas e compreender de que forma eu podia intervir para essas evoluções, mas também para conseguir motivação e interesse para a temática em questão.

A partir desta fase foram realizadas as cinco atividades planeadas, sendo estas realizadas com todo o grupo e utilizando sempre estratégias de animação para a sua apresentação. O facto de utilizar as diversas estratégias foi um ponto a favor para o sucesso do estudo, pois consegui captar a atenção do grupo com mais facilidade, motivando-os do início ao fim da atividade. As ilustrações também foram escolhidas de forma bastante criteriosa, tendo estas muita cor e pormenores, possibilitando assim narrativas mais ricas.

Na primeira narrativa do grupo tive que intervir bastante auxiliando-os com questões orientadoras de forma a que se questionassem sobre a narrativa e esta pudesse desenvolver de forma coerente. Com estas questões fui explicando ao grupo a importância da existência de alguns parâmetros essenciais nas narrativas tais como: a localização temporal e espacial; o envolvimento das personagens na ação; a sequencialização dos eventos e o fechamento. Com este apoio ao longo das construções de narrativas o grupo foi evoluindo, começando as minhas questões orientadoras a ser menores, sendo que na última atividade a minha intervenção baseou-se na dramatização dos eventos, não colocando assim qualquer questão. Desta forma, a narrativa foi puramente do grupo e consegui perceber que todo o trabalho realizado até à data tinha sido proveitoso, pois houve uma evolução positiva de todos.



No entanto foi ao realizar o diagnóstico final com as crianças do estudo de caso, que percebi na realidade o nível da evolução que foi possível com essas três crianças. Ouvi-las a narrar foi muito prazeroso e gratificante, pois conseguiram construir uma narrativa rica, clara e coerente utilizando as principais categorias da estrutura da narrativa, cumprindo assim o nível básico da estrutura narrativa. Neste diagnóstico viam-se pequenos narradores motivados e cheios de ideias para a construção da sua história.

Pode-se afirmar que houve uma grande evolução ao longo do tempo nas narrativas construídas, na medida em que tornaram mais coerentes e estruturadas.

Ao longo deste estudo fui percebendo que as narrativas construídas pelas crianças permitiram desenvolver nelas várias competências tais como criatividade, noções de tempo e espaço, assim como também houve evolução ao nível da participação, mostrando-se mais desinibidos e interessados.

Desta forma, respondendo à primeira questão formulada e tendo em conta os resultados que foram obtidos, posso dizer que não existe uma forma taxativa de as crianças construírem narrativas, o que se compreende é que a competência narrativa surge progressivamente, tornando-se as narrativas cada vez mais coerentes e estruturadas, mais complexas e ricas em personagens, acontecimentos e temas, confirmando assim estudos realizados anteriormente (Freitas, 2005).

No que respeita ao meu papel em todo este processo, este foi de parceira mais experiente, que emprestou os seus conhecimentos e exerceu a função de orientadora para o grupo, através de questões orientadoras. Assim, aos poucos, as narrativas tornaram-se cada vez mais elaboradas e completas. Ao estimular e incentivar o grupo para a história que estava a ser criada, colocando desafios e questionamentos para que esta se desenvolvesse, percebia-se que, a pouco e pouco, as crianças começavam-se a adaptar à estrutura de uma narrativa. O adulto deve, portanto, criar condições, criar andaimes, para que a criança possa construir o seu conhecimento, sendo o facilitador desse processo de apropriação de mundo.

Assim, respondendo à segunda questão de investigação, entende-se que em um estágio inicial, a criança não constrói sozinha as suas narrativas, pois para o desenvolvimento desta habilidade, ela depende de um adulto que a coloque em uma

situação de apoio. Com as questões que fui colocando, o grupo conseguiu dar os primeiros passos para a construção da narrativa, tornando-se numa fase final autónomos para a construção das suas próprias narrativas.

Ao longo desta fase de formação profissional, pude compreender que é por meio do suporte do adulto que a criança se vai apropriando do uso da linguagem, dando-lhe segurança para a expressão de vivências e interesses e assim despertar-lhe o interesse pela leitura, o que se torna um diferencial no trabalho pedagógico. Portanto, ao dar à criança a oportunidade de expressar suas ideias, colaborei com o desenvolvimento de sua linguagem e de seu entendimento de mundo.

Este estudo para mim como futura profissional na área permitiu-me para além de todas as aprendizagens que obtive, reconhecer a necessidade de aceitar e enfrentar novos desafios.

## **5.2 Limitações do estudo**

Durante a realização deste estudo, existiram pequenos constrangimentos que acabaram por limitar o meu estudo. Neste sentido, uma das limitações foi, sem dúvida, o tempo disponibilizado para se realizar esta investigação. Este é sem dúvida um estudo que poderia ser mais explorado e das mais diversas formas criativas, podendo assim alcançar conclusões mais abrangentes e não tendo a necessidade de apenas estudar ao pormenor o caso de três crianças.

Outra das limitações deste estudo foi o tempo do estágio curricular, pois devido ao pouco tempo destinado às implementações para o projeto de investigação, as atividades planeadas para o estudo acabaram por ser feitas de forma muito sucessiva, o que levou a que a análise dos dados não pudesse ser feita a cada intervenção e também poderia ter levado a uma maior distração e falta de interesse por parte do grupo para as atividades.

Além destas limitações o facto de ter engravidado levou a que este estudo não pudesse ser tanto continuo quanto desejava.

No entanto, apesar das limitações evidenciadas, o presente estudo foi realizado com empenho, esforço e dedicação.

### **5.3 Recomendações para futuros estudos**

No futuro, uma das recomendações propostas seria levar esta investigação a outras salas de atividades de diversas instituições, pois penso que seria interessante e bastante enriquecedor perceber como é que outras as crianças constroem narrativas com base em ilustrações numa fase inicial e analisar as suas evoluções ao fim de um longo trabalho com elas.

### **PARTE III: REFLEXÃO FINAL SOBRE A PES**

## **Reflexão final sobre a PES I e PES II**

Terminada a minha prática de ensino supervisionada sinto que é essencial refletir de um modo mais geral sobre a experiência que vivi durante todo este período, salientando os pontos fortes, assim como algumas limitações que senti ao longo desta etapa.

O curso de Mestrado em Educação Pré-escolar foi de extrema importância, pois ao longo de todo o meu percurso académico e do contacto com a realidade educativa aprendi que, para um dia poder vir a ser uma boa profissional é importante trabalhar arduamente com esforço e dedicação, podendo assim superar qualquer obstáculo, que possa vir a surgir. O estágio é um momento importante e marcante na nossa vida, pois é uma fase de aprendizagem, de responsabilização e de tomada de consciência, relativamente às capacidades e fragilidades, enquanto futura docente.

De um modo global faço um balanço positivo do estágio, pois constituiu uma fase de grande crescimento para a minha formação tanto pessoal como profissional, na medida em que foi um momento de interação com a realidade escolar, de ampliação e aprofundamento dos conhecimentos teóricos e práticos, pelo que considero ter superado os desafios.

Ao longo deste ano foi-nos proporcionado dois momentos de contacto direto com crianças, sendo os dois momentos bastante distintos e que exigiam de nós muito tempo, trabalho e dedicação.

O primeiro momento da Prática de Ensino Supervisionada I decorreu ao longo do primeiro semestre e permitiu-nos observar e contactar de uma forma mais próxima com o contexto educativo com que iríamos trabalhar. A integração foi muito boa e bastante fácil visto ter sido muito bem recebida por todos. Foi neste semestre que começamos a relacionar-nos com o grupo, podendo assim observar todas as crianças e identificar características, competências e comportamentos, assim como as suas rotinas diárias, dando-nos posteriormente a oportunidade de planificar e implementar algumas atividades com o grupo.

No início tudo parecia assustador e diferente do que tinha vivido até ao momento, mas quando estava a implementar parecia que tudo acontecia naturalmente e que o

medo de que algo não fosse correr bem desaparecia. No entanto este semestre da PES I foi como que uma preparação para a PES II.

A PES II foi um momento de maior nervosismo, receios e inseguranças, mas foi um momento bom ao mesmo tempo, pois tivemos a oportunidade de implementar três dias por semanas, podendo lecionar um grupo de crianças de forma mais completa e tendo possibilidade de experimentar, de criar, de errar, de fazer tudo o que acreditasse ser importante para atingir os objectivos e superar as dificuldades a cada implementação.

Ao longo da prática pedagógica tentei agir como mediadora, procurando trabalhar de forma autónoma, auxiliando o grupo na construção dos seus conhecimentos, abrindo espaço para que estes fossem os próprios protagonistas das suas aprendizagens, através do diálogo, da partilha de saberes, da cooperação, da utilização devida de diferentes recursos, partindo sempre dos seus conhecimentos prévios.

Intervir e trabalhar com este grupo permitiu-me testar os meus limites e reconhecer as minhas limitações, proporcionando-me assim várias vivências para o exercício futuro da profissão docente, para além de me permitir ter uma noção mais realista do que é lecionar.

Pude também perceber que um educador deve apostar na criatividade para transmitir conteúdos e para adequá-los às necessidades do grupo com que trabalha, partindo em busca do imaginário de cada criança. Foi em prol da criatividade, que conseguimos ao longo das nossas sessões, captar a atenção do grupo e motivá-los para as atividades.

É, pois no contexto real, com todos os constrangimentos, todos os receios, todas as contrariedades, que se aprende um pouco da profissão e acho que ser professor é mesmo assim. É saber escolher e saber decidir, é ter a capacidade de aceitar as críticas, tendo consciência dos erros que cometemos, de modo a poder ultrapassá-los, aprendendo com essas situações.

O facto de ter contactado com professores já com muita experiência, não só no Jardim-de-infância mas também na Escola Superior de Educação, foi uma mais-valia para a minha formação e para as aprendizagens que progressivamente fui adquirindo.

Considero que aprendi bastante ao longo deste ano e que o estágio foi para mim um momento marcante e enriquecedor, quer pelas aprendizagens, quer pelas experiências, pois levou-me a crescer como profissional.

Tal como refere Paulo Freire “crescer como profissional significa ir localizando-se no tempo e nas circunstâncias em que vivemos, para chegarmos a ser um ser verdadeiramente capaz de criar e transformar a realidade, em conjunto com os nossos semelhantes, para o alcance dos nossos objetivos como profissionais da educação”. Desta forma, considero que os meus objetivos foram alcançados, os meus medos e receios iniciais foram ultrapassados e sinto-me mais à vontade para trabalhar na área.

O estágio é como que uma “janela do futuro”, através do qual podemos prever o nosso próximo modo de viver. Deve ser um momento de validação da aprendizagem teórica e prática em confronto com a realidade, ou seja, é o elo entre o mundo académico e profissional. É um momento que nos possibilita vivenciar o que foi aprendido durante o curso, tendo como função integrar as inúmeras disciplinas que constituem o currículo académico.

Conforme refere Dewey, citado por Alarcão & Tavares (2003, p. 19), a “formação profissional dos professores deve ter uma componente teórica e uma componente prática”, sendo que o mesmo autor distinguia dois objetivos para a componente prática: “a) concretizar a componente teórica, torná-la mais viva, mais real; b) permitir que os professores desenvolvem as “ferramentas” necessárias à execução da sua profissão” (Dewey, citado por Alarcão & Tavares, 2003, p. 19). A realização deste estágio profissional permitiu-me alcançar estes objetivos, pois pude aplicar na prática o que até aqui só tinha aprendido na teoria e ao mesmo tempo, experimentar diferentes metodologias e desenvolver as minhas capacidades, atitudes e valores em contexto de sala de atividades.

Relativamente ao estudo que desenvolvi, para além de ter sido um grande desafio foi muito gratificante implementá-lo com este grupo pelo interesse que foi demonstrado pelos mesmos e pelos objetivos que consegui alcançar. Sinto que foi um projeto de investigação muito enriquecedor e após concluída mais uma etapa da minha formação, olho para trás e encaro-a como uma das etapas mais brilhantes e enriquecedoras de toda a minha formação e que mais prazer me deu de realizar.

“Chegar até ao cimo da montanha e contemplar o imenso vazio do cume pode ser gratificante. Mas nada é superior à árdua caminhada desde o baixo terreno e às dificuldades percorridas nessa viagem, para superar os percalços da subida.”

Assim, terminada esta etapa, olho para o futuro e sonho com novas aventuras, novas experiências e novas aprendizagens tal como este ano me proporcionou.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramovich, F. (1989) Literatura infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Editora Scipione.
- Abramovich, F. (1999) Literatura infantil: gostosuras e bobices. 5ª edição. São Paulo: Scipion.
- Aguilar, L.(1983). Movimento e Drama no ensino primário-cenário pedagógico. Faro: teatro laboratório de Faro.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. Coimbra: Edições Almedina, SA.
- Albuquerque, F. (2000) - A Hora do Conto- Reflexões sobre a arte de contar histórias na Escola - Lisboa: Editorial Teorema
- Baerger, R. & McAdams, P. (1999). Life story coherence and its relation to psychological well-being. *Narrative Inquiry*, 9,
- Bagno, M. (2006) Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação lingüística. São Paulo: Parábola Editorial
- Benjamin, W. (1984). *Reflexões: A criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus.
- Bogdan, R., Biklen, S. (1994). Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à Teoria e aos Métodos. Porto: Porto editora.
- Camargo, L. (1995). A ilustração no livro infantil. Belo Horizonte: Editora LÊ.
- Coelho, N. N. (2009) Literatura infantil. 7ª edição. São Paulo: Moderna
- Corso, D. L., Corso, M.(2006) Fadas no divã.Porto Alegre: Artmed
- Dunn, J. (1988) The beginnings of social understanding. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Denzin, N.K., Lincoln, Y.S., (1994). Handbook of qualitative research. Thousand Oaks (CA): Sage Publications.
- Figueiredo, C. (1991) Dicionário da Língua Portuguesa. 24ª Edição Bertrand Editora.
- Filipe, Eduardo, & Godinho, Ju (coord.). (2003). Ilustrarte, bienal internacional de ilustração para a infância. Barreiro: Ver Pra Ler Instituto Piaget
- Fiorindo, P. (2009) O papel da memória construtiva na produção de narrativa oral infantil a partir da leitura de imagens de textos em sequência. Tese apresentada ao Departamento de Linguística da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo.
- Freitas, A. (2005). O desenvolvimento narrativo na infância. Tese de Mestrado em Psicologia Clínica. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga.
- Furnari, E. (1976) Estudo sobre ilustração de livros infantis. São Paulo: FAU.
- Gil, A. C. (1987), "Métodos e técnicas de pesquisa social", São Paulo: Atlas

- Góes, L. P. (2003) Introdução à literatura infantil e juvenil. São Paulo: Pioneira.
- Gonçalves, O. F. (2000). Viver Narrativamente. A Psicoterapia como Adjectivação da Experiência. Coleção Psicologia Clínica e Psiquiatria nº5. Quarteto Editora. Coimbra.
- Gonçalves, O. (2002). Viver Narrativamente: a psicoterapia como adjectivação da experiência – 2ª edição. Quarteto Editora. Coimbra.
- Gonçalves, O.F., Henriques, M. R., Soares, L., & Monteiro, A. (2001). Manual de avaliação do conteúdo e multiplicidade narrativa. Braga: Universidade do Minho.
- Gonçalves, O. F., Henriques, M. R., & Cardoso, G. (2006). Manual de avaliação da do conteúdo e multiplicidade narrativa.
- Heller, S. (2005) “Intro, o estado mutável da arte2 in Wiedemann, Julius, Illustration Now. Köln: Taschen
- Henriques, M. (2000). Narrativas e agorafobia: Construção e validação de uma narrativa protótipo. Dissertação de Doutoramento apresentada ao Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2003). Educar a criança, 2ª ed. Lisboa: Edição Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). Educar a Criança, 5ª ed. Lisboa: Edição Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jorge, M. (2007). A organização narrativa em crianças com DHDA: Estudo exploratório sobre o impacto da medicação psico-estimulante na matriz narrativa. Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Ketelle, J. M., Roegiers, X. (1999). Metodologia de Recolha de Dados. Lisboa: Instituto Piaget
- Kishimoto, T.M. (2007) Narrativas Infantis: um estudo de caso em uma instituição infantil. São Paulo: Revista Educação e Pesquisa, v33, p. 427-444, set/dez
- Labov, W., & Waletzky, J. (1997) Narrative analysis: Oral versions of personal experience. *Journal of Narrative and Life History*. (Originalmente publicado em 1967)
- Magalhães, M.(1964). A Criança e o Teatro. Ministério da Educação e da Cultura: (s/local)
- Magalhães, M. L. (2002) Contar Histórias. Análise da produção oral de crianças pré-escolares em contextos educativos diferenciados. Centro cultural do Alto Minho e Instituto Politécnico de Viana do Castelo – Escola Superior de Educação.
- Marchão, A. (2012). No jardim de infância e na escola do 1º ciclo do Ensino Básico – Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico. Lisboa: Edições Colibri.

- Ministério da Educação (1997). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação
- Ministério da Educação - DGICD. (2010). Metas de Aprendizagem na Educação Pré-Escolar. Acedido a 15 de Junho de 2013, de <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/metasdeaprendizagem>.
- Newman, F., Holzman, L. (2002) Lev Vygotsky: cientista revolucionário. São Paulo: Loyola.
- Papália, D. E., Olds, S. W., Feldman, R. D.(2001) O Mundo da Criança. 11ª Edição. Lisboa.Editora: Mcgraw-Hill
- Patton, M. Q. (2002). Qualitative evaluation and research methods.Newbury Park: Sage
- Rodríguez, G. G., Flores, J. G., & Jiménez, E. G. (1999). Metodología de la investigación cualitativa.Málaga: Ediciones Aljibe.
- Siegel, D.J. (1999). The developing mind: Toward a neurobiology of interpersonal experience. New York: The Guilford Press.
- Simões, S. (2007). Narrativas e vinculação: Coerência, complexidade e diversidade narrativa em adolescentes. Tese de Mestrado. Universidade do Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Sousa, A. B. (2003). Educação pelas Artes Plásticas e Artes Plásticas na Educação. In Educação pela Arte e Arte pela Educação (3º vol).Lisboa: Instituto Piaget.
- Tuckman, B. W. (2000). Manual de investigação em educação. Como conceber e realizar o processo de investigação em educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Viana, F., Coquet, E., & Martins, M. (coord.) (2003). Leitura, Literatura Infantil e Ilustração – Investigação e Prática Docente, 5. Braga: Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho
- Vale, I. (2004). Algumas Notas sobre Investigação Qualitativa em Educação Matemática – O Estudo de Caso. Revista da Escola Superior de Educação, v. 5, 171-201
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wood, Bruner, & Ross (1976).
- Yin, R. (1994). Case Study Research: Design and Methods (2ª Ed) Thousand Oaks, CA: SAGE Publications
- Yin, R. K. (2001) Estudo de caso. São Paulo: Bookman.

## **ANEXOS**

## Anexo A1: Inquérito aos pais

Nome do educando: \_\_\_\_\_

1. Tem por hábito contar histórias ao seu educando?

Sim ☐ Não ☐

2. Com que frequência conta histórias ao seu educando?

1 vez por semana ☐ 2 vezes por semana ☐ 3 ou mais vezes por semana ☐

3. O seu educando tem acesso a livros de histórias em casa?

Sim ☐ Não ☐

4. Para contar as histórias ao seu educando recorre a livros ou a histórias apenas contadas oralmente?

Livros ☐ Histórias contadas sem recorrer a livros ☐

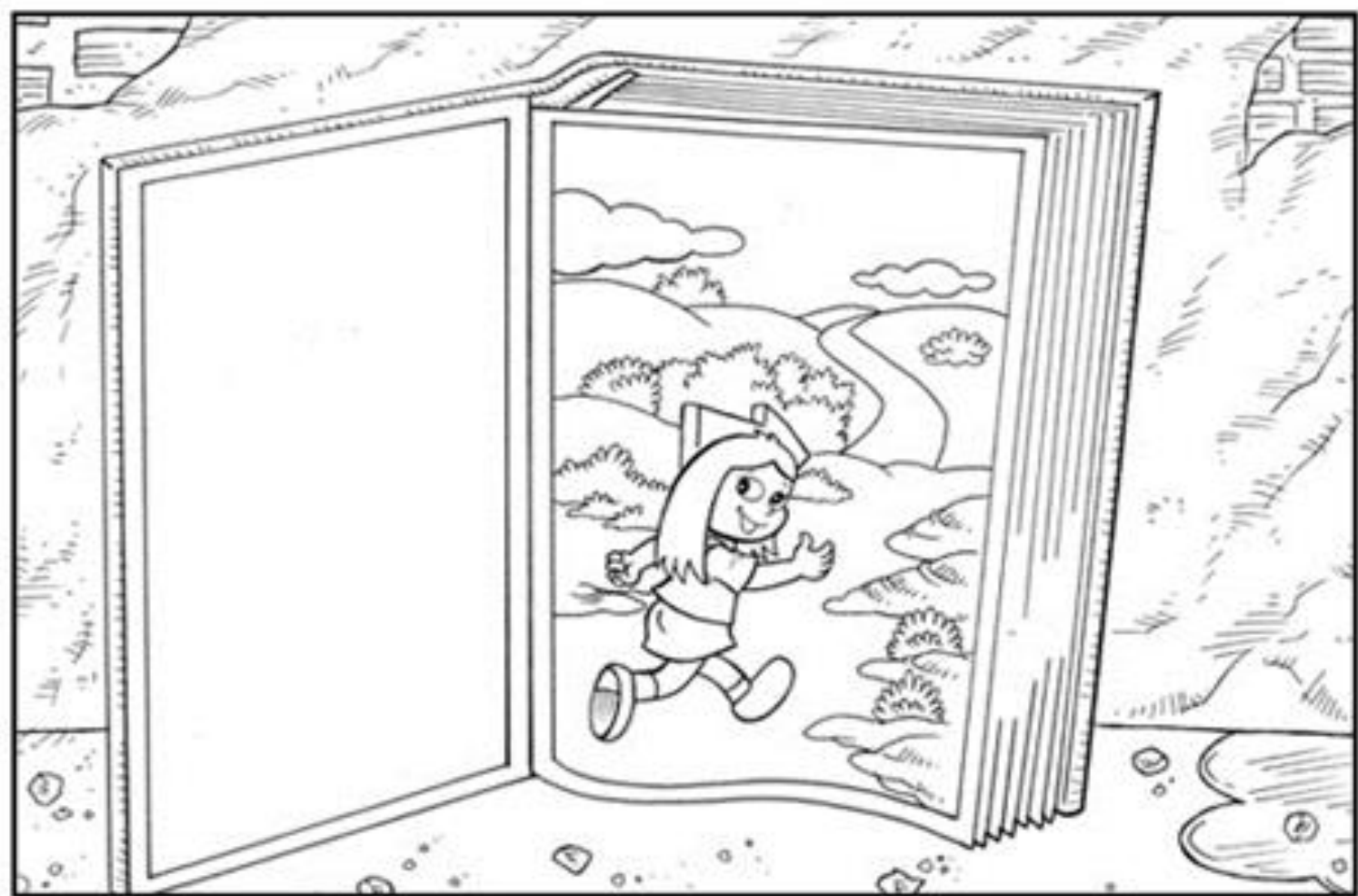
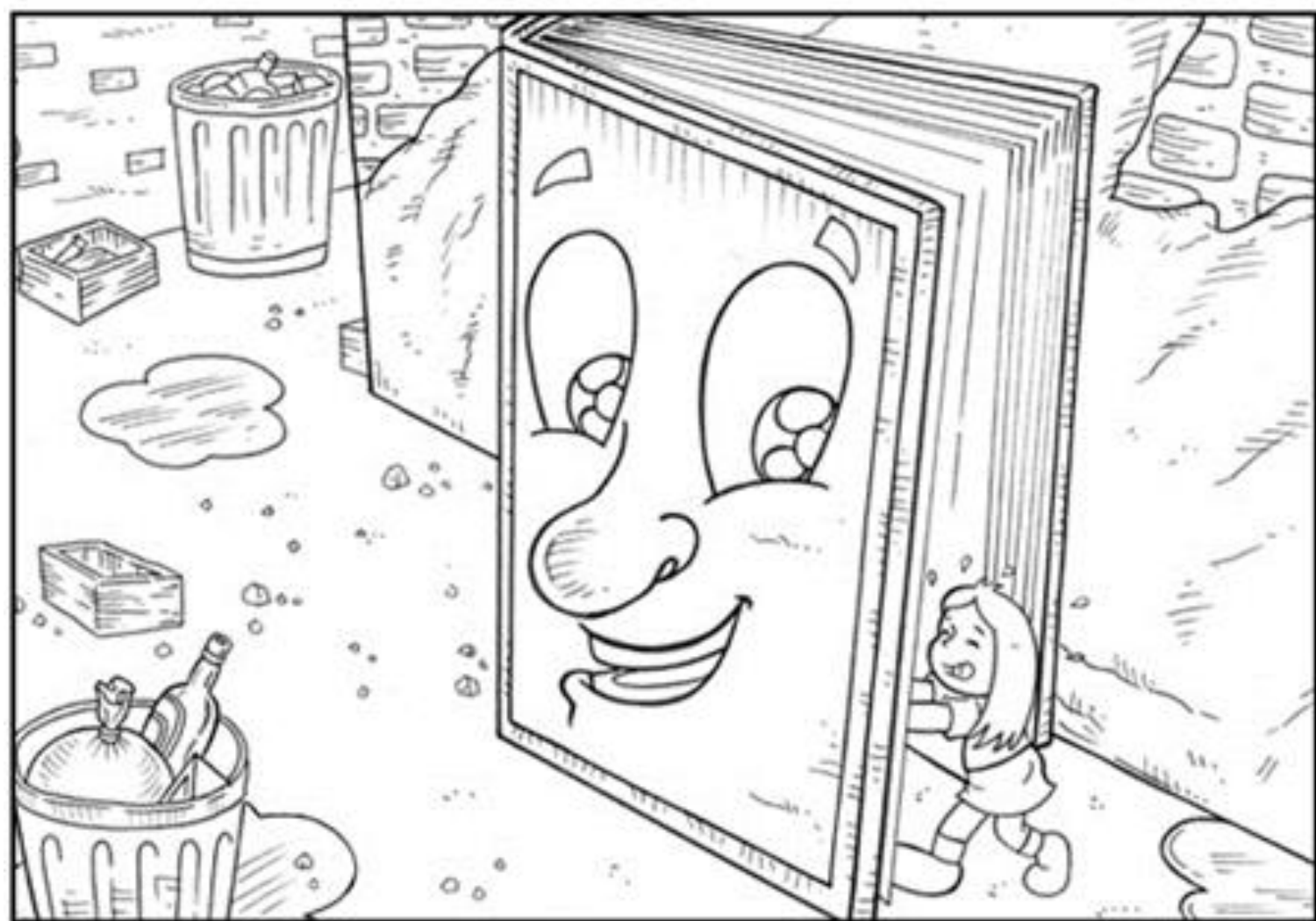
## **Anexo A2: Inquérito às crianças**

Nome da criança: \_\_\_\_\_

1. Gostas de ouvir histórias?
2. Quem te conta histórias em casa?
3. Contam-te muitas histórias em casa?
4. Tens livros de histórias em casa?

**Anexo B1: Imagens da História “A menina que não sabia ler”**

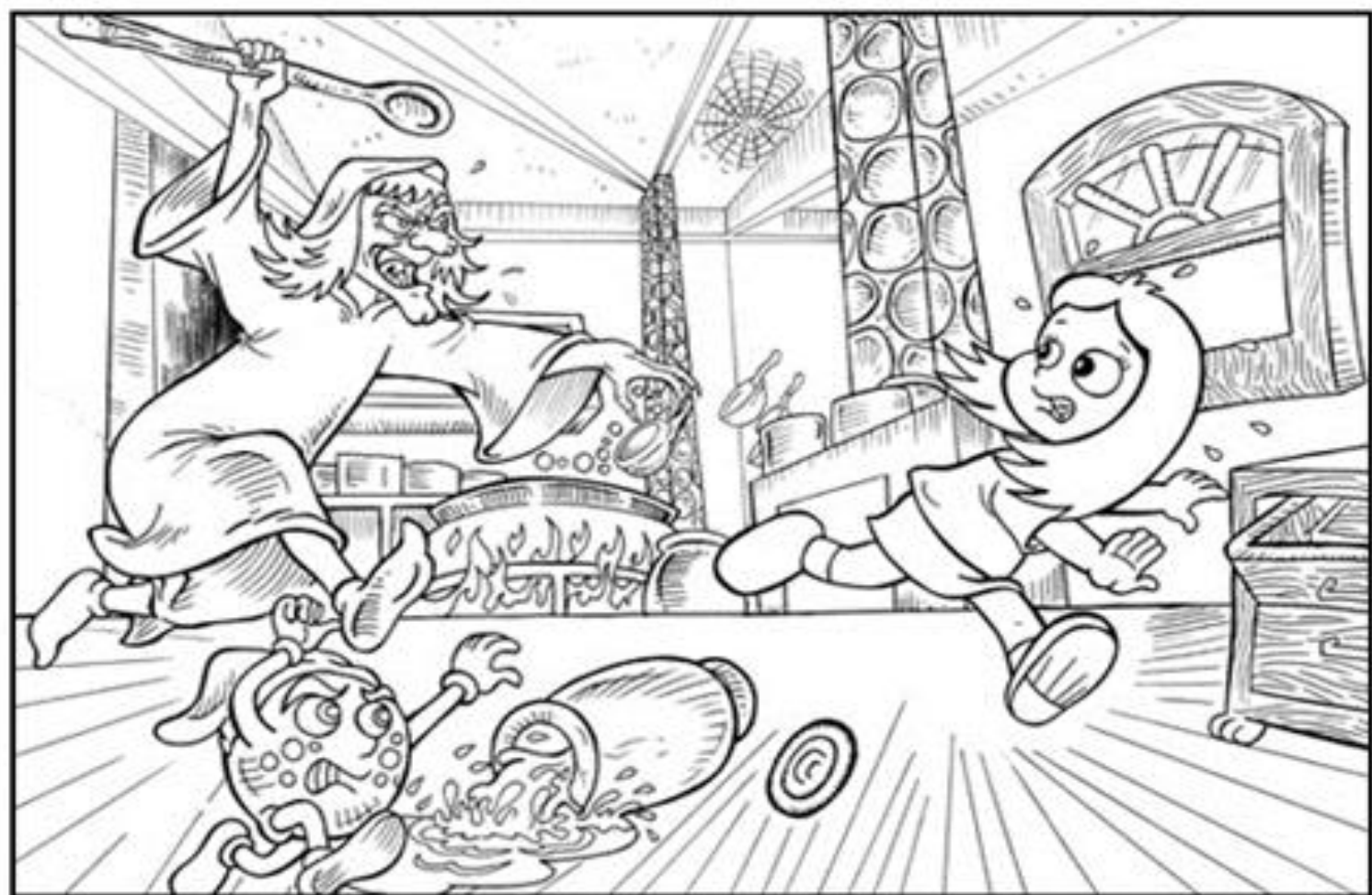




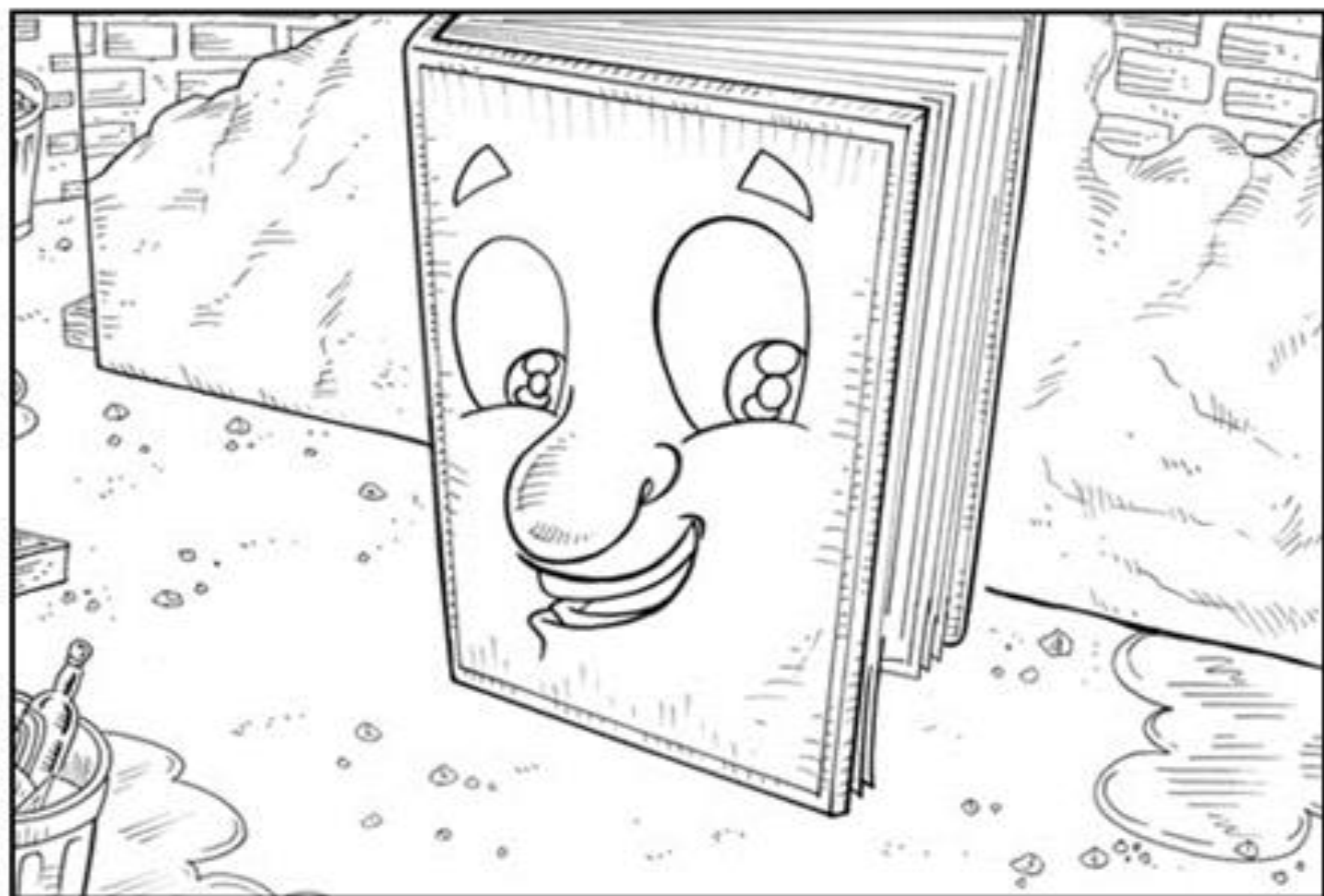
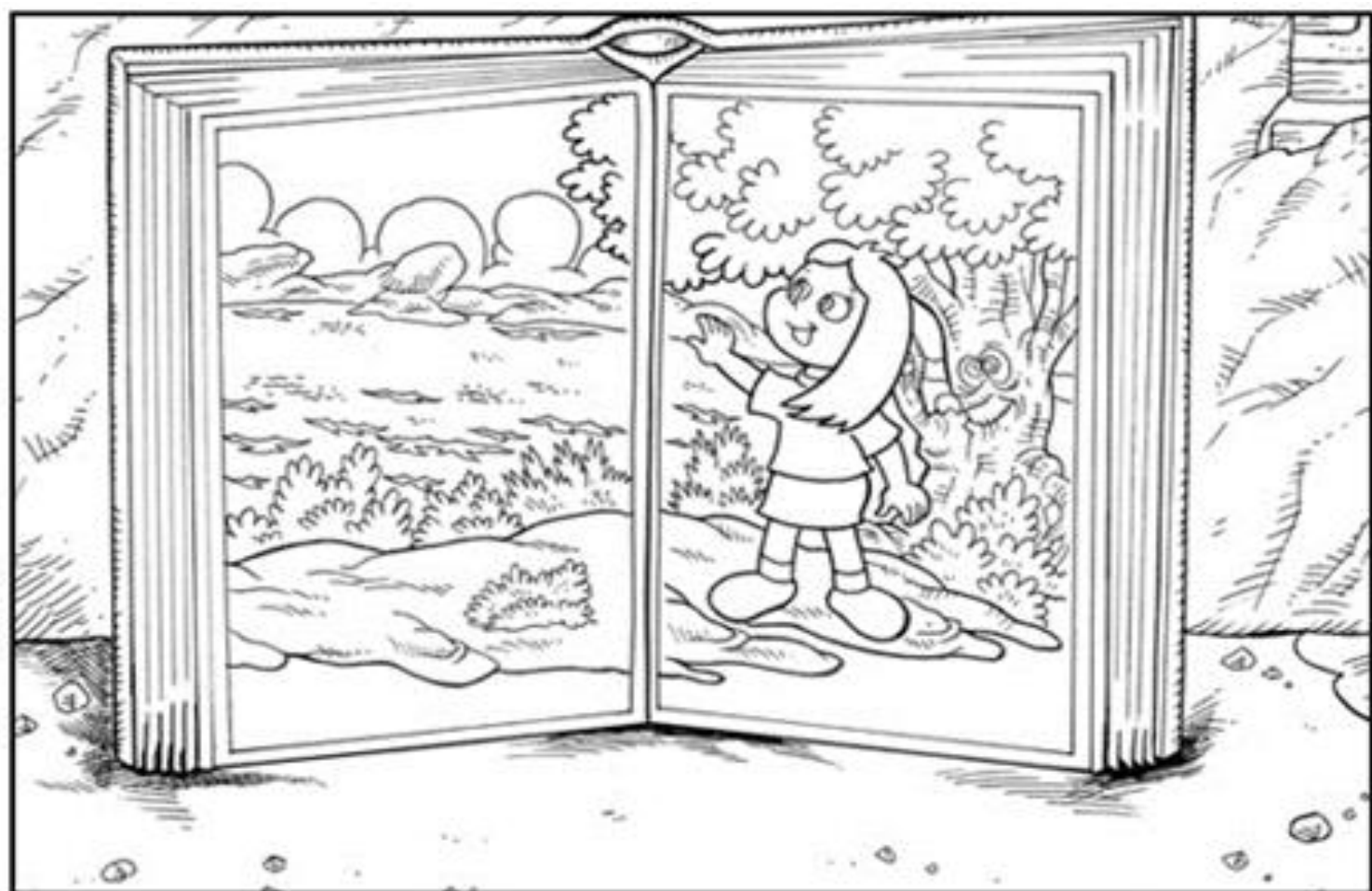


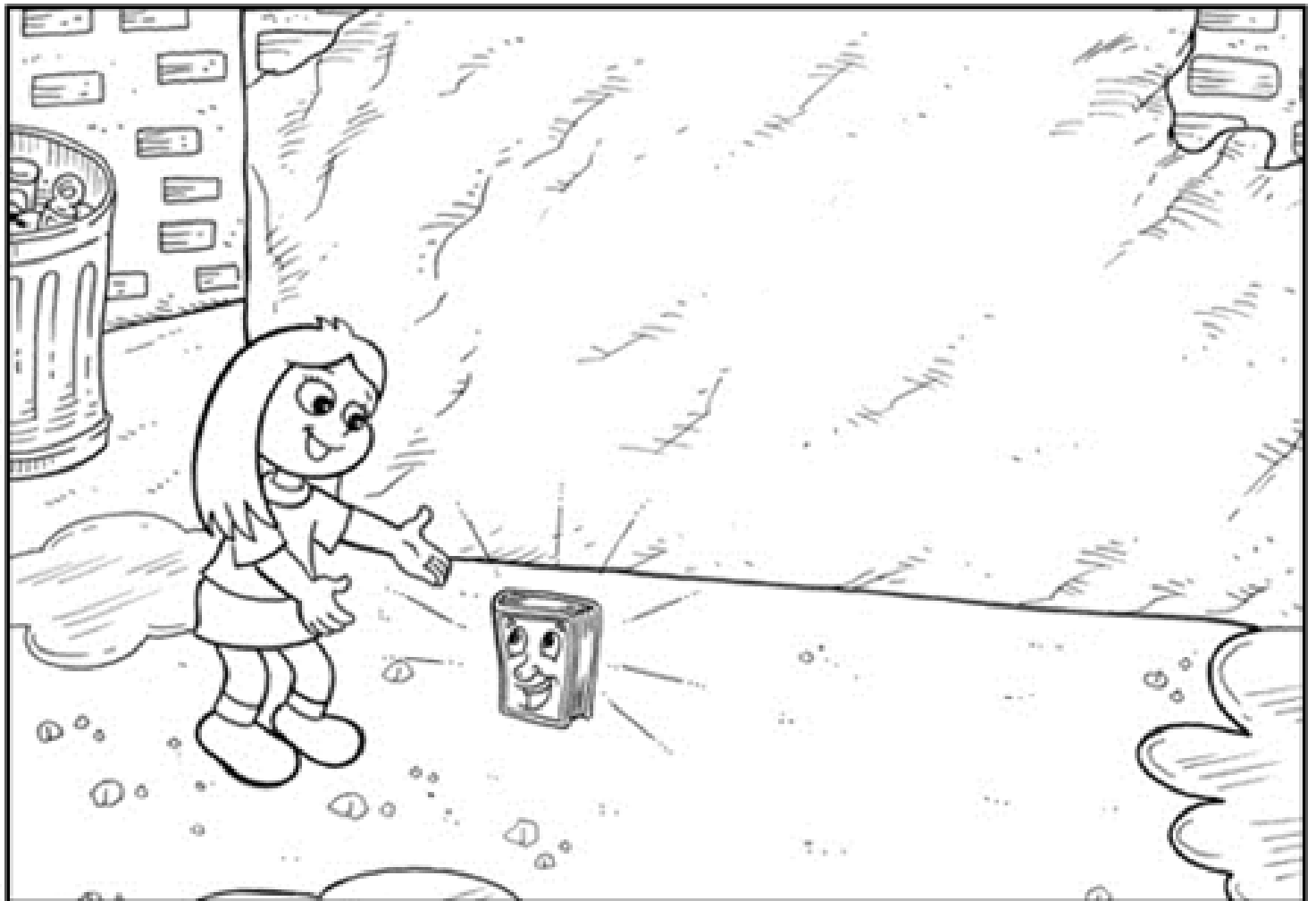
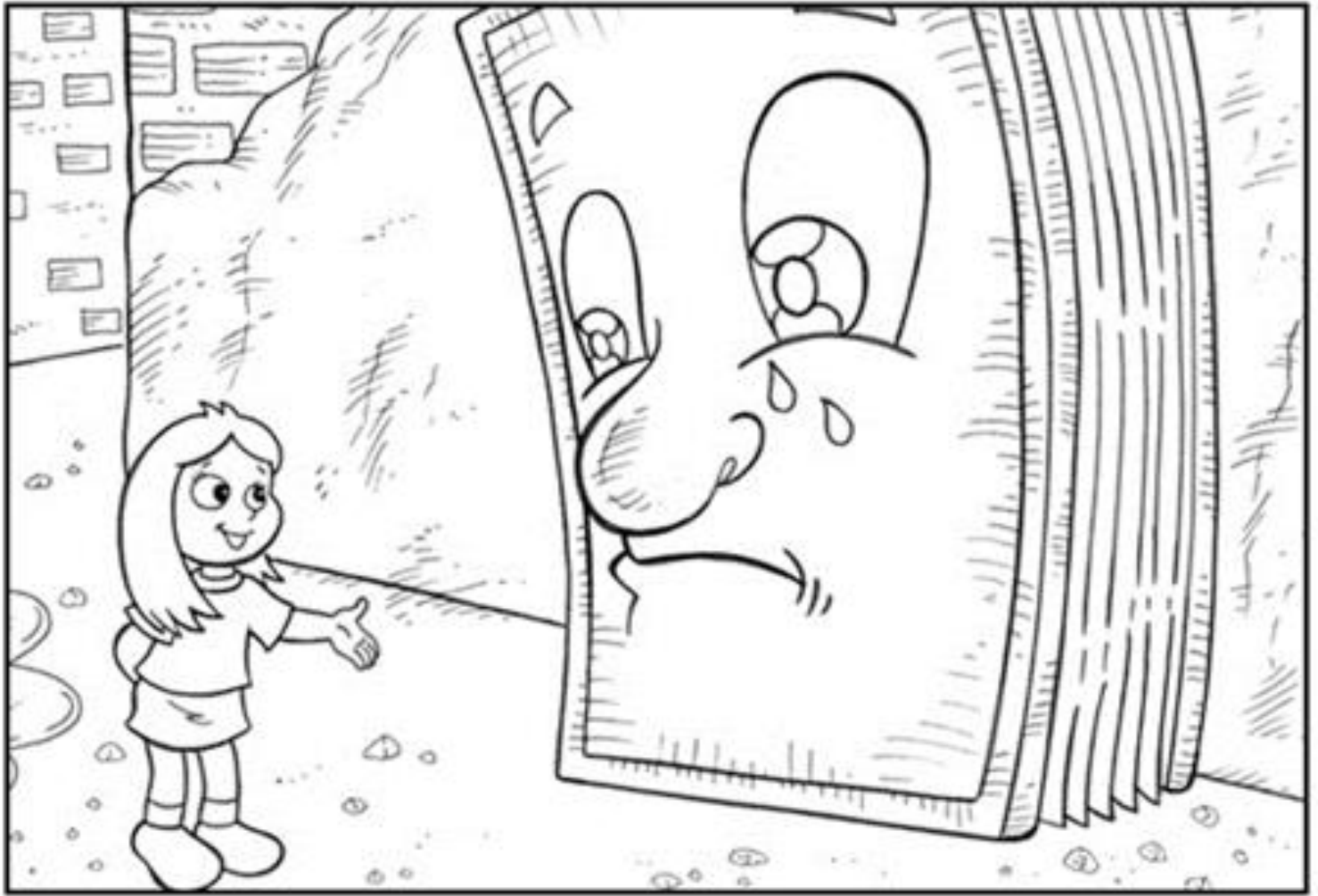








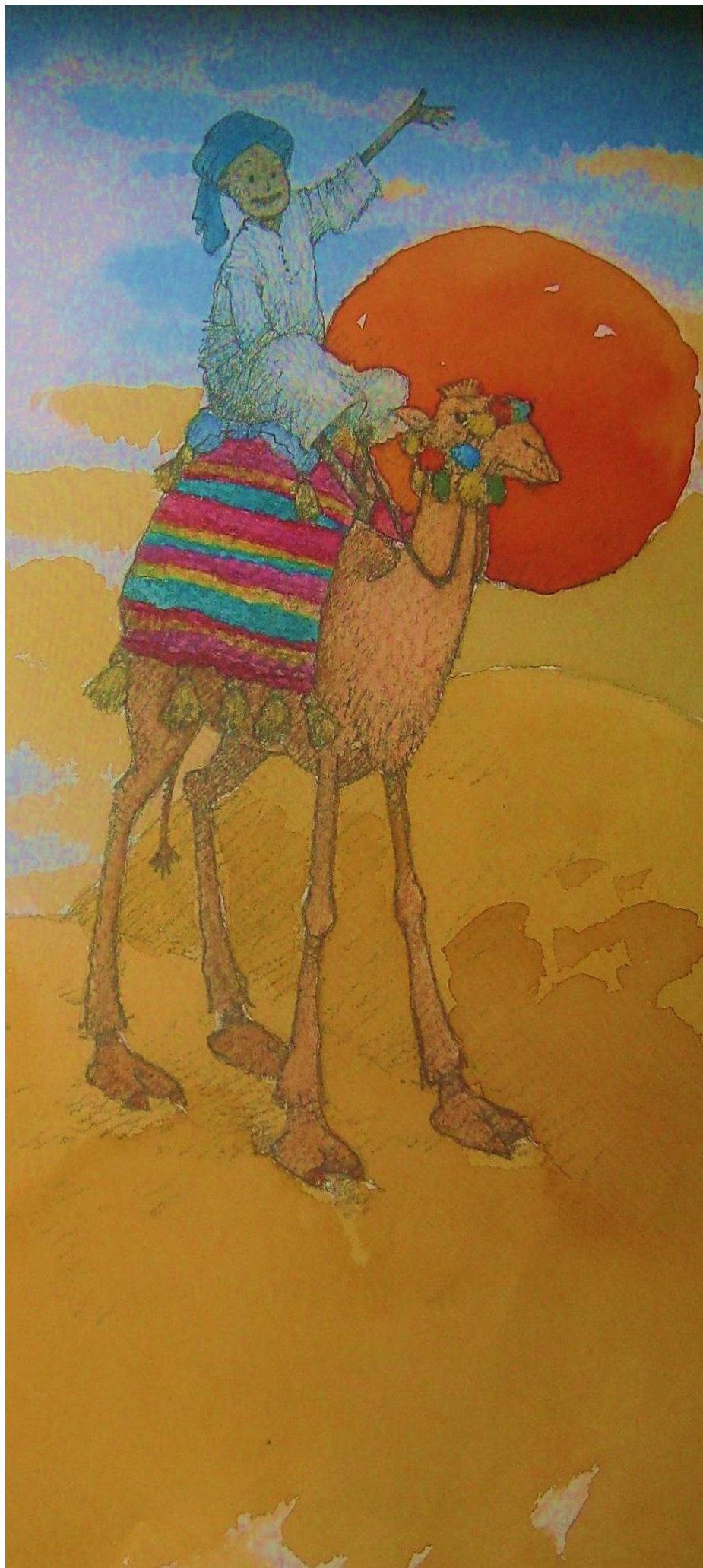




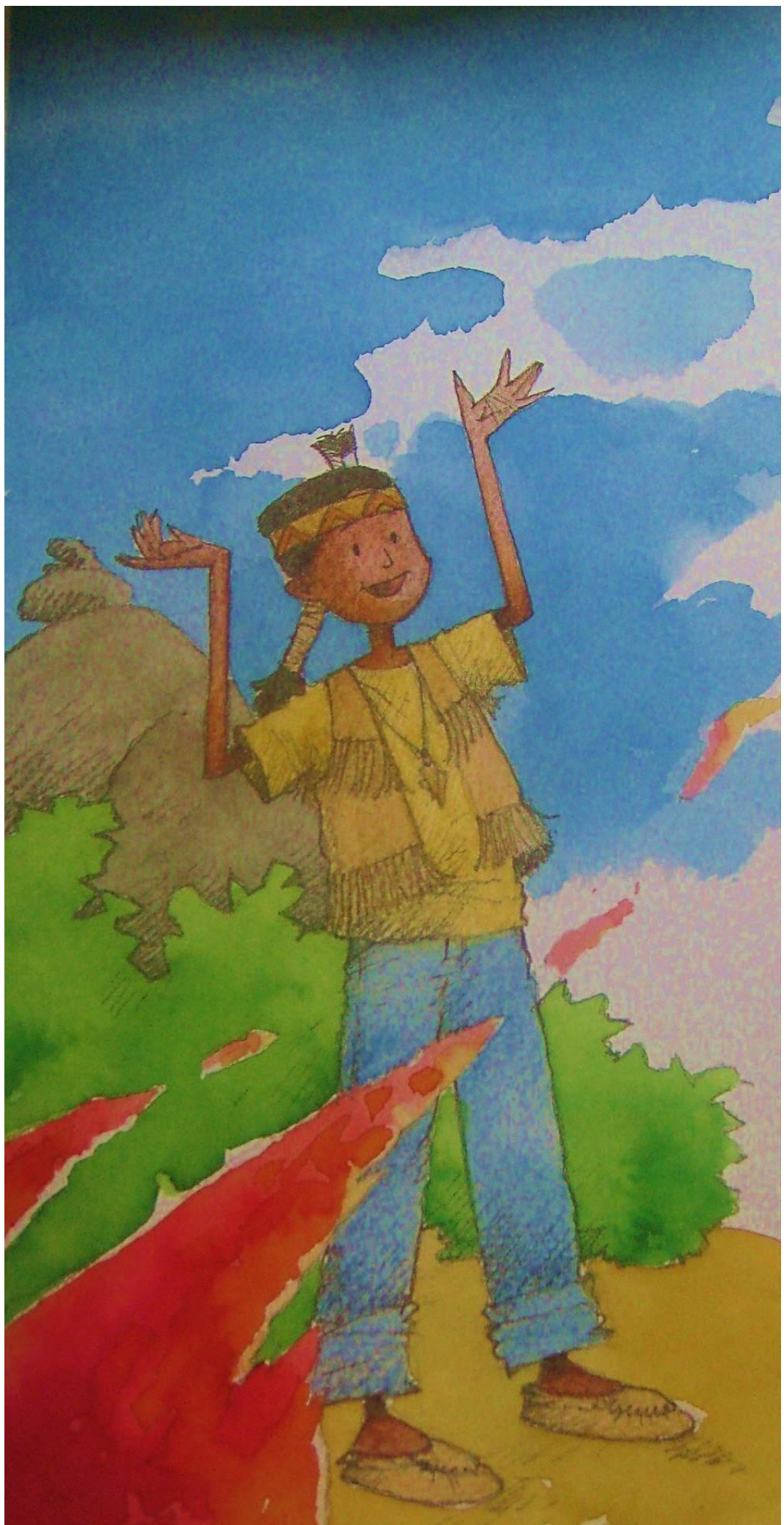
**Anexo B2: Imagens da história “Meninos de todas as cores”**





















**Anexo B3: Imagens da história “As caras da mãe”**



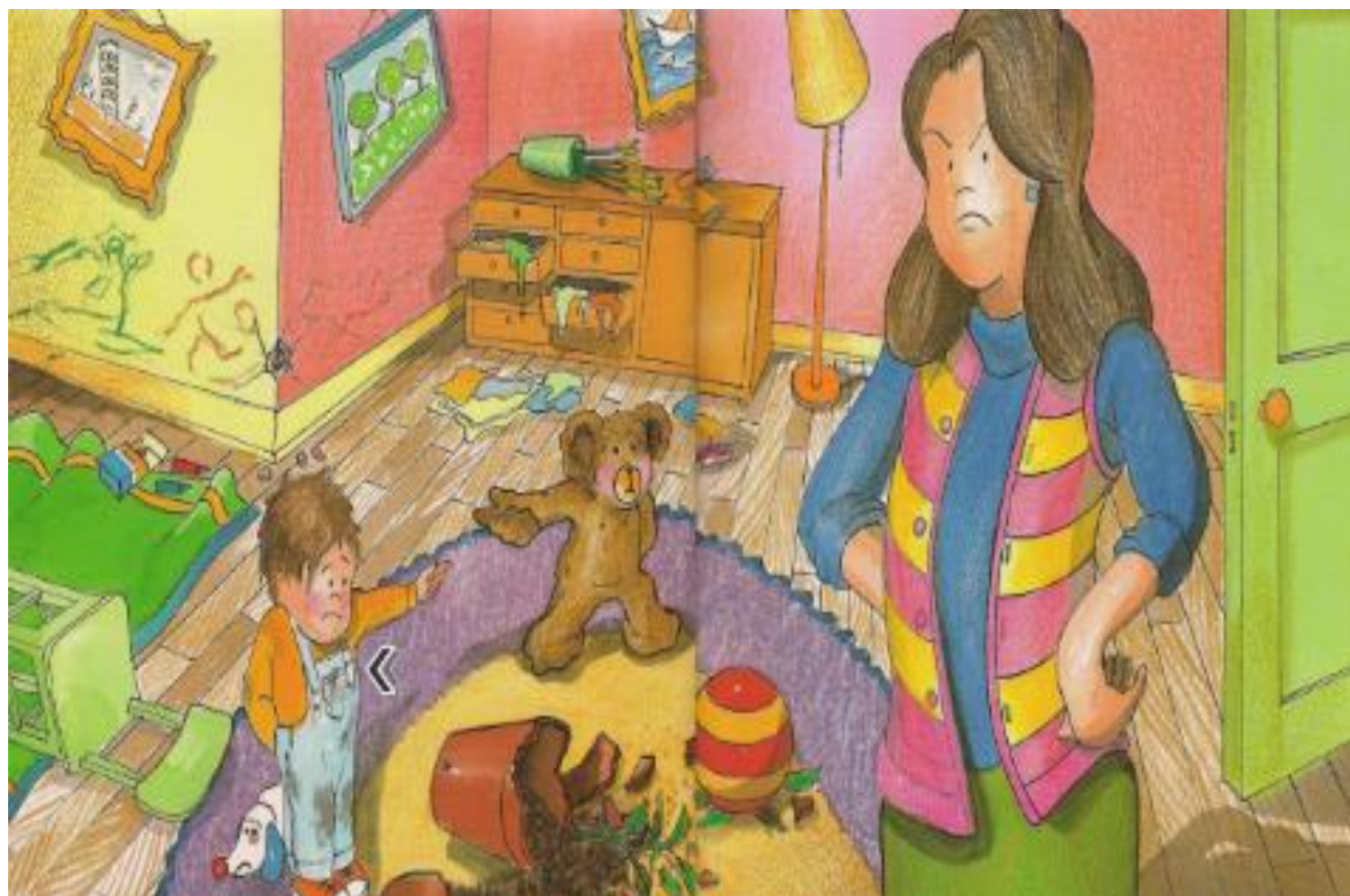
























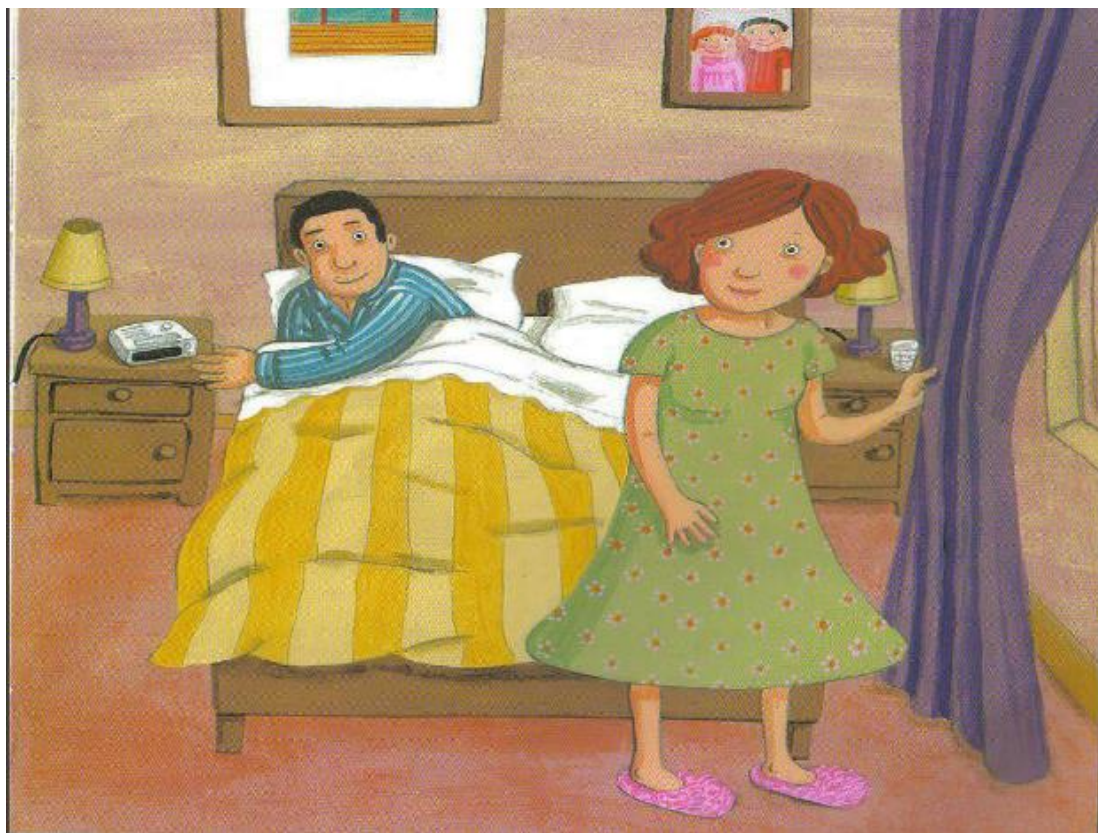




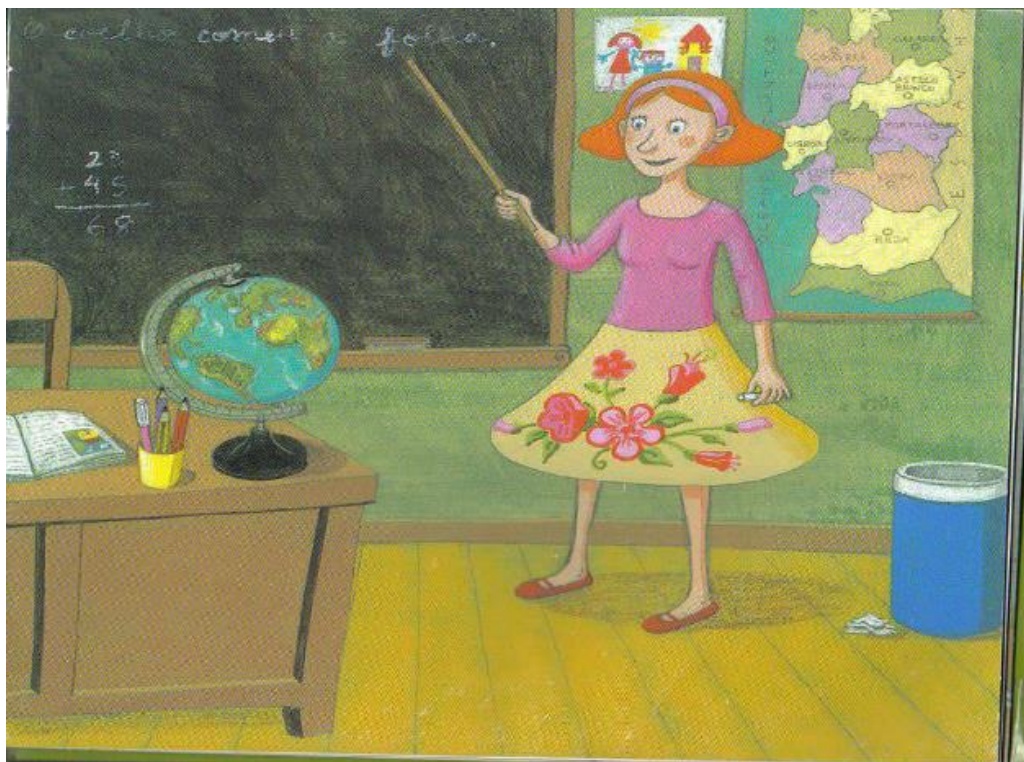
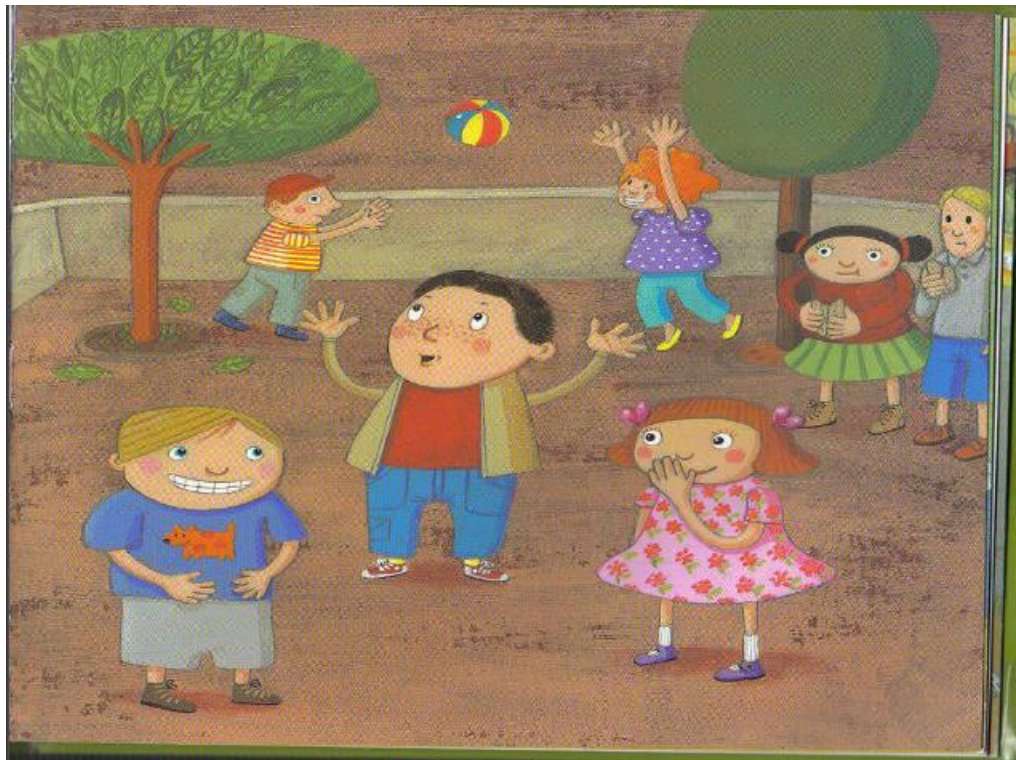




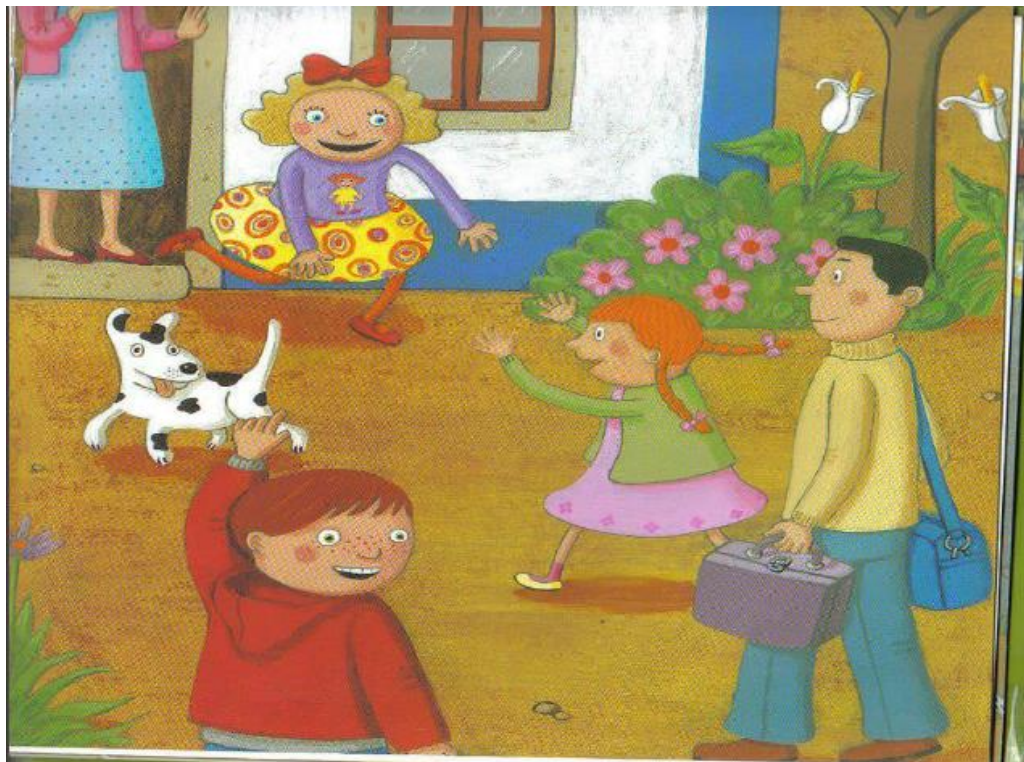
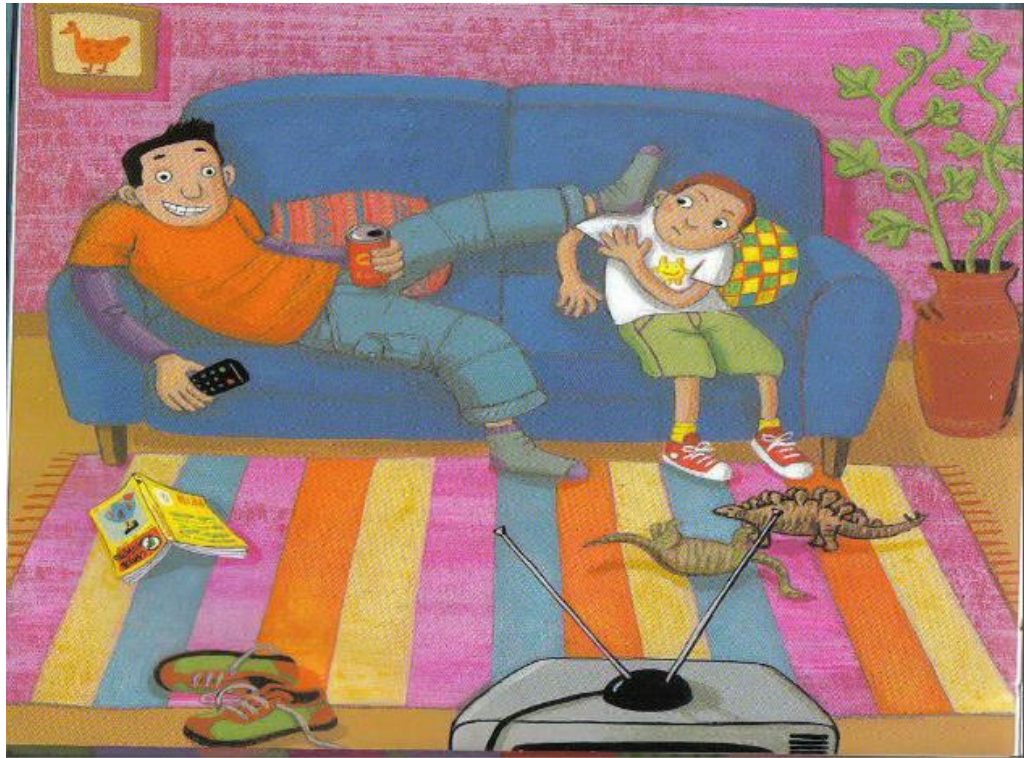
## Anexo B4: Imagens do dia-a-dia



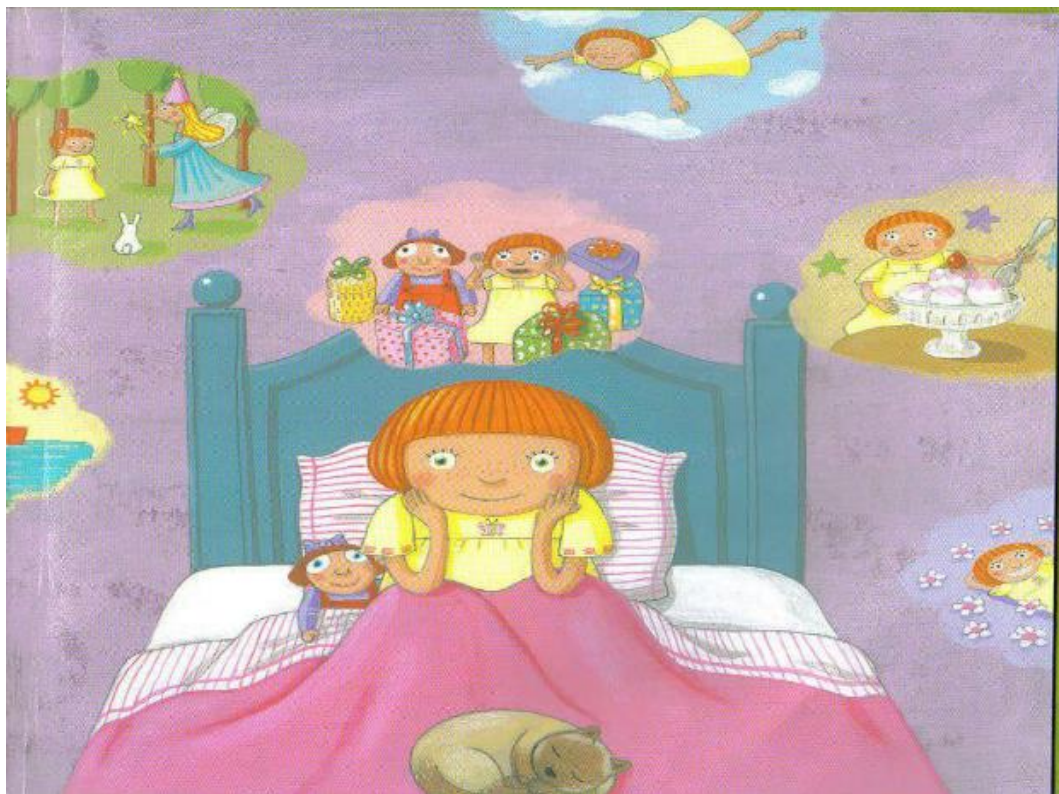




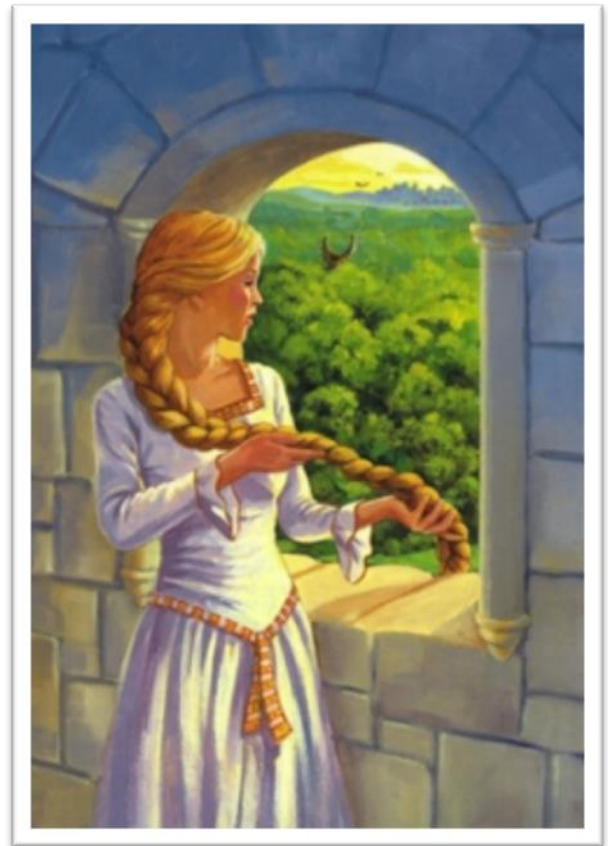




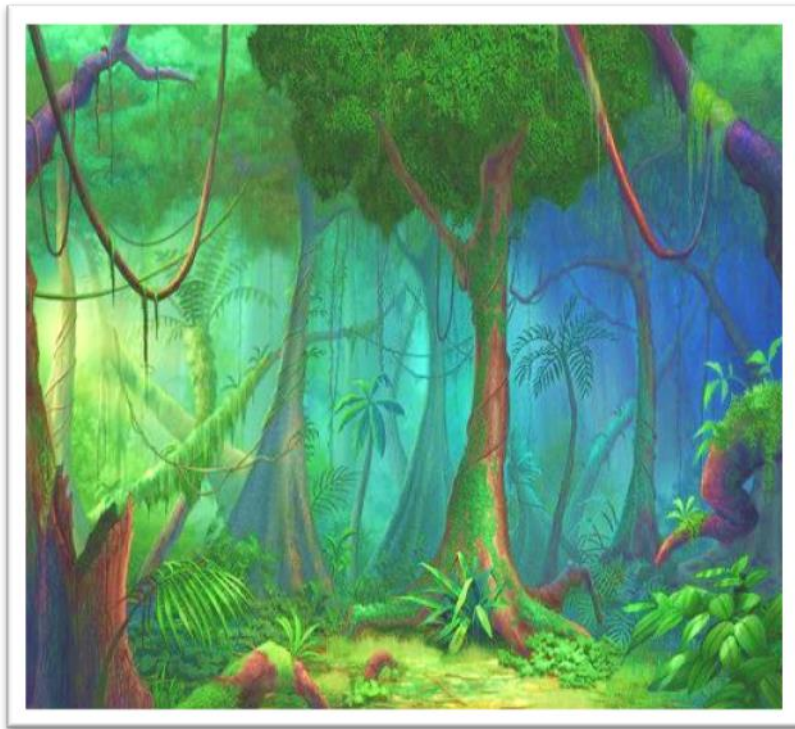




## Anexo B5: Imagens do Avental das histórias









## **Anexo C1: Primeira narrativa do grupo - Menina que não sabia ler**

Investigadora: E como vamos começar esta história?

MP: Era uma vez uma menina que encontrou um livro.

RF: O livro era muito grande e mágico.

VM: Que pode levar a aventuras.

Investigadora: Levar quem?

VM: A menina. Podia levar a menina para aventuras muito perigosas.

Investigadora: Vamos entrar no livro?

RS: Sim. A menina abriu o livro.

Investigadora: E a menina não tem nome?

RM: Podia chamar-se Beatriz.

VM: A Beatriz abriu o livro e entrou para a aventura.

Investigadora: E o que é que ela viu nessa aventura R. F?

RF: A Beatriz estranhou, porque estava numa floresta assombrada.

Investigadora: Porque é que era assombrada?

DR: Porque tinha animais assustadores.

Investigadora: E o que temos mais nesta floresta?

TD: Placas para nos dizer os caminhos.

MP: Escolheu o caminho do meio.

Investigadora: Onde é que foi dar esse caminho?

RF: À casa da bruxa.

VM: Bateu à porta: Truz Truz Truz. Alguém disse: -Quem é?

RS: Eu sou a Beatriz. Posso entrar?

M: A bruxa abriu a porta e disse: Podes entrar!

Investigadora: E como acham que ficou a Beatriz ao ver a bruxa.

MP: Assustada porque viu uma bruxa.

VM: Muito feia e assustadora!

GS: ... e com umas unhas afiadas.

MP: Ela estava a cozinhar no caldeirão.

A.: Com uma colher enorme.

Investigadora: E o que é que a Beatriz fez?

RV: Foi ao caldeirão espreitar.

L. Ela esfregou a barriga e perguntou: O que estás a fazer? Cheira tão bem.

RV: Estou a fazer uma poção mágica para te por lá.

VM: De repente, como a Beatriz não queria ser cozida...

A.: ...saiu a correr pela porta fora e a bruxa queria apanhá-la mas não conseguia.

Investigadora: “Não conseguiu?

L.: Não, porque a bruxa era velha e parou para descansar.

Investigadora: E a Beatriz ficou no livro?

DM: Não! A Beatriz saiu do livro e fechou-o.

RS: O livro ficou a chorar.

Investigadora a: Porquê?

VM: Porque ele disse à menina que as aventuras eram perigosas.

RF: Depois o livro ficou pequenino.

Investigadora: Como é que o livro ficou pequenino?

GS: A Beatriz fechou os olhos, estalou os dedos e quando abriu não viu o livro.

VM: Depois olhou para o chão e viu-o. Era um livro mágico.

RS: A Beatriz levou-o para casa.

L: E vitória vitória, acabou-se a história. Prelim Pim Pim, a história chegou ao fim.

## **Anexo C2: Segunda narrativa do grupo – Meninos de todas as cores**

GS: Era uma vez um menino do inverno.

DR: Os meninos estavam a divertir-se na neve a atirar bolas de neve,

D: Enquanto patinavam.

VM: Eles estavam a patinar depressa de mais porque estavam a fazer muito vento para o boneco de neve cair.

Investigadora: E nesta ilustração quem aparece?

RS: Uma menina chinesa, que estava na praia.

Investigadora: A fazer?

RF: A dançar na areia.

DR: Estava sol e muito calor e estava muito feliz.

Investigadora: Porque que a menina estava feliz?

DR: Porque ela cantava e dançava como os Índios.

Investigadora: E depois quem é que encontrámos?

RV: O Menino negro.

Investigadora: Negro?

RF: Sim. Tem cara castanha. Disse de forma afirmativa.

DR: É português tem olhos iguais a nós.

Investigadora: E como estava o menino negro?

DR: Era verão e tinha vestido calções azuis e uma camisola de manga curta às riscas.

FT: E também tinha sandálias

Investigadora: E como acham que se chamava?

MP: Chamava-se Pedro.

Investigadora: E continuando o caminho, quem é que encontrámos?

RS: Encontrámos um homem no deserto a andar de camelo.

Investigadora: E como é esse homem?

RF: Tem barba grande, um pijama

MP: E um pano azul na cabeça.

RF: Tem um animal de estimação que é um camelo.

A: O camelo tinha um pano colorido grande, porque estava muito sol.

Investigadora: E no fim desta viagem quem aparece?

L: Aparece um Índio.

Investigadora: Será um Índio?

L: Sim. Tem uma coroa de Índio

DR: E uma camisola de manga curta com muitos bolsos e calças de ganga.

Investigadora: E onde é que estava o Índio?

L: Sim. Estava no deserto a fazer exercício.

Investigadora: Agora acho que devemos dar um final à nossa história. Como foi esta viagem?

L: Nesta viagem vimos muitos amigos diferentes.

Vitória, vitória, acabou-se a história. Prelim Pim Pim, a história chegou ao fim.

### **Anexo C3: Terceira narrativa do grupo – as caras da mãe**

L: Era uma vez...

Investigadora: Hum... Não sabem outra forma de iniciar a história?

Gerou-se silêncio. Neste momento resolvi ser eu a avançar dizendo: É de dia ou de noite nesta ilustração?

Grupo: É de dia.

Investigadora: E que tal, certo dia...

VM: Pode ser. Certo dia, um menino estava a fazer uma construção...

DM: ...e desarrumou os lego todos.

DM: No quarto.

MP: A seguir apareceu a mãe.

Estagiária: Estava feliz a mãe?

RF: Não. A mãe zangou-se.

GS: Ela disse: -Já não tens tempo para brincar, tens que arrumar.

Investigadora: Porque que o menino não tinha tempo para brincar?

DM: Porque tinha que ir à biblioteca.

BL: Na biblioteca a mãe e o filho estavam a ver livros

DM: Mas o menino estava a espalhar tudo no chão.

Investigadora: Porque será que ele espalhou os livros todos no chão?

DR: Para ver o que ele queria.

DR: Ele fez um montinho no chão para ver o que queria.

BL: Depois o menino chamou pela mãe, mas a mãe não ouviu.

Estagiária: Porquê que a mãe não ouvia o menino?

RF: Porque estava ao telefone.

Investigadora: E como ficou o menino?

BL: Ele fica triste, porque a mãe não lhe estava a dar atenção.

D. Depois foram embora de carro da biblioteca para casa.

Investigadora: Em casa...

F: ...tinham um bolo para a mãe para fazer.

DM: Fizeram uma grande sujeira.

DR: Espalharam o chocolate pela cozinha toda.

RF: Até a roupa ficou toda suja.

FT: Os aventais e o chapéu também.

VM: Até o urso tem chocolate. Risos.

Virei a página e disse: E no quarto?

A: No quarto a mãe ficou chateada, porque o menino desarrumou tudo no quarto dela.

Investigadora: O que é que o menino fez? R. M. quero-te ouvir a ti agora.

RM: Partiu o vaso, riscou a parede, partiu os quadros...

VM:A mãe perguntou chateada: Quem fez isto?

BL: Foi o urso.

DR: E o urso disse: Não! Foi o menino.

Investigadora: E o que acham que a mãe disse ao menino?

VR: A mãe depois ralhou ao menino e disse-lhe: -Estás de castigo.

RS: Depois fizeram as pazes e a mãe foi às compras para o jantar e ele ficou sozinho com o urso.

Investigadora: E nesta ilustração. É de dia ou de noite?

DR: De noite. A mãe estava a ler uma história ao menino.

TD: Mas, a mãe adormeceu.

GS: O menino acordou a mãe para ir para a cama.

A: A mãe depois viu que o menino tinha a cara vermelha, porque estava com febre.

Investigadora: Estava?

A: Sim. A mãe deu-lhe um xarope para ele ficar bom.

Investigadora: E depois?

DR: Na banheira, o menino estava a tomar banho.

DM: E atirou espuma e água para a mãe.

MP: A mãe começou-se a rir e ficou contente.



A: Depois foram comer.

RV: O menino comeu papa.

RS: A mãe ficou contente, porque o menino estava a comer tudo.

DR: Depois a mãe saiu e o menino fez asneiras.

Investigadora: Que asneiras?

DR: Mexeu na tomada, no fogão, no detergente...

A: ...subiu à janela...

DR: Ele estava a tentar ajudar a mãe!

VM: Mas não percebeu que estava a fazer muitas asneiras.

Investigadora: E depois....

DM: Apareceu a mãe.

Investigadora: E depois M.P.?

MP: Pôs as mãos na cara, ficou muito furiosa (diz isto com cara de zangada) e gritou com o menino.

Investigadora: E o que é que a mãe lhe mandou fazer?

D: Um desenho.

Investigadora: E a mãe gostou do desenho do menino?

RF: Sim. Tinha uma cara feliz.

Investigadora: E a seguir, onde foi o menino?

DR: O menino foi dormir e a mãe ficou a vê-lo.

A: A mãe faz muitas caras diferentes. É o dia da mãe.

Dizendo isto, fecho o álbum com a chave e soa em coro o final da história.

Grupo: Vitória, vitória, acabou-se a história.

DR: Prelim pim pim e o livro fechou assim.

## Anexo C4: Quarta narrativa do grupo – Ilustrações do dia-a-dia

Narrativas dos grupos	
<p><b>1ª narrativa</b></p> <p>MP: O título é os irmãos.</p> <p>VM: Certo dia, o despertador tocou e os pais acordaram.</p> <p>TD: A mãe abriu as cortinas do quarto e disse: -Que lindo dia! Está sol.</p> <p>MP: Vou acordar a Joana.</p> <p>Investigadora: E na seguinte imagem?</p> <p>FT: A mãe acordou a Joana e disse-lhe...</p> <p>MP: -Filha é hora de ir para a escola para aprender muitas coisas.</p> <p>R: Vai-te arranjar.</p> <p>TD: Na escola, a professora ensinou matemática.</p> <p>MP: Fizeram muitas contas.</p> <p>VM: Mais tarde, os pais foram buscar as crianças à escola e foram para casa comer o seu lanchinho.</p> <p>TD: Quando acabaram o lanche foram para a sala brincar.</p> <p>MP: Desarrumaram a sala toda.</p> <p>FT: Depois cansaram-se de brincar e foram ver televisão.</p> <p>MP: Deixaram os brinquedos espalhados no chão.</p> <p>VM: O filho mais velho, que se chamava João pôs o pé em cima do irmão Ângelo.</p> <p>MP: O Ângelo fez uma cara de zangado</p> <p>Investigadora: E o que lhe disse?</p> <p>VM: Disse-lhe: -Tira o pé de cima de mim, que eu quero ver o meu programa.</p> <p>TD: -Não tiro. – disse o João. Quem tem o comando sou eu!</p> <p>M.P.: O João era um menino muito mau.</p> <p>Investigadora: E o que aconteceu a seguir R.?</p> <p>R: Chatearam-se e foram para a cama.</p> <p>MP: Vitória vitória acabou-se a história. Prilim pim pim, esta história chegou ao fim.</p>	<p><b>2ª narrativa</b></p> <p>L: Nós escolhemos o título a Menina Dorminhoca.</p> <p>DR: Era uma vez uma menina que estava a dormir</p> <p>L: E a sonhar que tinha fadas na cama.</p> <p>Investigadora: E depois CA?</p> <p>CA: A mãe acordou a menina, para ir para a escola.</p> <p>DR: A menina vestiu-se, tomou o pequeno-almoço e depois foi para a escola aprender.</p> <p>L: A professora ensinou-lhes os dias da semana.</p> <p>DM: Os meninos gostaram muito do que aprenderam.</p> <p>Investigadora: E depois das atividades?</p> <p>DR: A seguir chegou a hora de ir para o recreio.</p> <p>CA: Os meninos brincaram e jogaram todos à bola.</p> <p>L: Eram 3 horas e meia e foram para casa. Quando chegaram a casa viram muitos brinquedos no sofá e atiraram-nos para o chão, para se sentarem no sofá.</p> <p>DR: O filho mais novo sentou-se e meteu a almofada para se encostar. Mas, o filho mais velho pôs a perna em cima do ombro do irmão.</p> <p>Investigadora: E como ficou o irmão MC?</p> <p>MC: O irmão ficou muito triste e zangou-se. Depois chegou a mãe e mandou-os arrumar e pôs o filho mais velho de castigo.</p> <p>L: Vitória vitória acabou-se a história. Prilim pim pim, a história chegou ao fim.</p>
<p><b>3ª narrativa</b></p> <p>G.S.: O título é os três irmãos.</p> <p>Era uma vez dois irmãos, que estão a ver televisão. O mais velho não estava a ser educado, porque estava com o pé em cima do ombro do irmão.</p> <p>Investigadora: E como é que ele estava a ficar I.G.?</p>	<p><b>4ª narrativa</b></p> <p>RF: Já escolhemos o título. É a menina dorminhoca.</p> <p>Investigadora: Muito bem. Agora que já temos o título podemos começar a narrativa.</p> <p>RF: Era uma vez dois meninos que estavam em</p>

<p>IG: Ele estava a ficar zangado.</p> <p>BL: A mãe ouviu um barulho, levantou-se e foi ver.</p> <p>GS: Já era dia. O despertador tocou e o pai acordou, olhou para a mãe e disse: -Bom dia mulher!</p> <p>AP: A mãe foi acordar a filha.</p> <p>Investigadora: E o que aconteceu quando a mãe chegou à sala?</p> <p>GS: Quando viu os dois filhos na sala ficou muito furiosa e deu uma palmada enorme no mais velho.</p> <p>BL: Os dois irmãos mais pequenos foram vestir-se e tomar o pequeno-almoço</p> <p>AP: E a mãe disse que podiam ir brincar para o jardim.</p> <p>Investigadora: O que aconteceu no jardim?</p> <p>GS: Chegou o seu avô, que ia fazer uma visita, porque era fim-de-semana e a mãe ia fazer um bolo para o almoço de família.</p> <p>IG: Vitória, vitória, acabou-se a história. Perlim Pim Pim, esta história chegou ao fim.</p>	<p>casa a brincar com o cão.</p> <p>A: A mãe chamou pelos meninos, porque já era de noite e a menina ficou cheia de sono e foi para a cama dormir.</p> <p>RF: Já era tarde.</p> <p>HS: Apareceram as fadas, quando ela estava a dormir com um coelho muito bom.</p> <p>Investigadora: De manhã...</p> <p>A: Quando acordou foi-se vestir, lavar os dentes...</p> <p>HS: ... tomar o pequeno-almoço e foi para a escola com a mãe e o pai.</p> <p>RF: Na escola a professora estava a ensinar as regras e a contar.</p> <p>DC: Depois os meninos foram para o recreio jogar à bola.</p> <p>RF: Menos as meninas que não percebem nada.</p> <p>DC: Brincaram muito tempo.</p> <p>A: Vitória, vitória, acabou-se a história. Perlim Pim Pim, esta história chegou ao fim.</p>
--	--

## **Anexo C5: Quinta narrativa do grupo: avental das ilustrações**

GS: Era uma vez um príncipe que vivia num castelo encantado no meio de uma aldeia.

VM: Certo dia, a fada foi ao castelo falar com o príncipe e disse-lhe: -Príncipe, tens uma missão. Tens que salvar a princesa.

A: Mas onde está a princesa?

RF: Está na torre dos dragões, que fica no meio do bosque.

VM: E como é que vou encontrá-la?

Neste momento fiz uma cara pensativa e o grupo rapidamente fez a mesma expressão que eu.

DR: Vou dar-te um mapa, que vai ajudar-te a encontrar a princesa. Tens uma missão muito difícil.

GS: O príncipe saiu do castelo e foi para o bosque.

RF: Pelo caminho encontrou dois terríveis dragões e teve que lutar com eles.

O grupo calou-se por momentos e resolvi mostrar a ilustração do objecto mágico (espada).

DR: O príncipe estalou os dedos e apareceu uma espada no bolso.

RS: Meteu a mão no bolso e tirou uma coisa, de onde saiu uma espada

DR: Lutou com os dragões e como a espada era mágica, ficou comprida e cortou todos os dragões.

Investigadora: Derrotou assim os dragões.

BL: Sim. Como conseguiu derrotá-los, seguiu caminho e encontrou o chefe dos dragões.

RF: O chefe era verde-claro. Era mais forte e maior e muito mau.

D: O dragão atirou uma bola de fogo para o príncipe.

DR: O príncipe baixou-se, levantou a arma e parou a bola de fogo com ela. A bola voltou de volta para o dragão e ele morreu.- diz isto dramatizando.

MP: O príncipe foi para a torre, para salvar a princesa.

Nesta fase procurei complicar a narrativa e disse ao grupo para imaginarem que a torre não tinha porta e que tinha sido o dragão a pô-la lá em cima.

GS: A torre não tinha porta para entrar e o príncipe chamou pela princesa.

- Princesa!

VM: Rapunzel lançou a trança e o príncipe subiu.

DR: Como não tinham porta e a torre era alta, com a ajuda da espada o príncipe fez magia. Cortou círculos no ar e fez umas escadas. Depois o príncipe e a Rapunzel desceram.

TD: A Rapunzel disse: -Vamos a pé?

RS: Não. O príncipe faz uma magia com a espada e transformou uma árvore numa carruagem de princesas.

VM: O príncipe ajudou a princesa a subir para a carruagem, subiu para o cavalo e disse: -A galope! Vamos para o castelo.

MP: Depois desta missão, casaram e viveram felizes para sempre.